ISSN 2072-2087

ВЕСТНИК

Брянского государственного университета

The Bryansk State University Herald

№ 1

2014

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

ББК 74.58
В38

Вестник Брянского государственного университета. №1 (2014): Педагогика и психология. Брянск: РИО БГУ, 2014. 338 с.

Редакционная коллегия:
Н. А. Асташова – доктор педагогических наук, профессор БГУ (направление – профессиональная педагогика);
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией Института теории и истории педагогики РАО;
В.И. Горбачев – доктор педагогических наук, профессор БГУ (направление – частные методики);
Т.Е. Демидова – доктор педагогических наук, профессор БГУ (направление – общая педагогика);
Н.В. Матяш – доктор психологических наук, профессор БГУ (отв. редактор по направлению «Психология»);
М.В. Ретивых – доктор педагогических наук, профессор БГУ (направление – профессиональная педагогика), (зам. отв. редактора);
Т. А. Степченко – доктор педагогических наук, профессор БГУ (направление – профессиональная педагогика), (отв. редактор);
М.С. Сидорина – кандидат педагогических наук, профессор БГУ (направление – частные методики);
А.Н. Прядехо – доктор педагогических наук, профессор БГУ (направление – общая педагогика).

Editorial board:
N. A. Astashova – Doctor of Pedagogic Sciences, professor BSU (research area is professional pedagogics);
M. V. Boguslavsky – Doctor of Pedagogic Sciences, professor, head of the laboratory Institute of the theory and history of pedagogic RJSC;
V. I. Gorbachev – Doctor of Pedagogic Sciences, professor BSU (research area is specific techniques);
T.E. Demidova – Doctor of Pedagogic Sciences, professor BSU (research area is general pedagogics);
N. V. Matyash – Doctor of Psychological Sciences, professor BSU (research area is psychology, managing editor deputy), (managing editor);
M. V. Retivykh – Doctor of Pedagogic Sciences, professor BSU (research area is professional pedagogics), (managing editor deputy);
T. A. Stepchenko – Doctor of Pedagogical Sciences, professor BSU (research area is professional pedagogics) (managing editor);
M. S. Sidorina –Candidate of Pedagogic Sciences, professor BSU (research area is specific techniques);
A.N. Pryadekho – Doctor of Pedagogica Sciences, professor BSU (research area is general pedagogics).

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 БГУ, 2014.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Александрова К.Ю.
ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА СРЕДСТВАМИ ДРАМАТИЗАЦИИ 11
Антипова Н.Ю.
ОСОБЕННОСТИ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 14
Войтович И. К.
ВОПРОСЫ КАЧЕСТВА И ЭВОЛЮЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ПРАКТИКЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ США 18
Гришин А.В., Гришин В.А.
ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА 22
Емельянова И.Д.
ДОШКОЛЬНИК В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 28
Зелинская Е. А.
ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОМПЛЕКСНОЙ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 33
Зятева Л.А.
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ СТАНОВЛЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА 37
Кавылина А.К.
ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ: К ОРГАНИЗАЦИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ 42
Калашников М.М.
К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ 45
Карташова В.Н., Амбеталь А.В.
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО БАЗИСА СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ 52
Лейхтлинг О.С.
К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ 57
Новицкая Е.С.
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ 66
Пащенко Ю.А.
СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГЕРМАНИИ 73
Петрова О.В.
СУЩНОСТЬ И КОМПОНЕНТЫ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ 76
Прядехо А.А, Прядехо А.Н.
ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ 79
Сергеичева Г.Г., Желтова Т.А.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРЫ КАК СПОСОБА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА 84
Сидорина М. С., Малькина О.В.
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 89
Степанец Р.В.
ИНТЕГРАЦИЯ КАК ГНОСЕОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН 95
Степченко Т.А.
ФОРМИРОВАНИЕ РАЗУМНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ 100

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Алдошина М.И.
ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ 105
Андрианова О.В.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ. 110

Антюхов А.В., Фомин Н.В.
РАЗРАБОТКА ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ВПО 112
Асташова Н.А.
РУССКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 117
Богатырёва В.В.
РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ БРЯНСКОЙ ОБЛАСТИ (1960-Е ГГ.) 121
Богуславский М.В.
МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ЕГО РАЗВИТИЯ 125
Глухов В.С, Галустов Р.А., Дикая И.В., Дикой А.А.
ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ - ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТАЛАНТЛИВЫХ И СПОСОБНЫХ СТУДЕНТОВ 129
Демидова Т.Е., Чижевская И.Н.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 134
Дыбкова Л. Н., Остапенко Э. А.
ПОДГОТОВКА И ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЕКТА В ВУЗЕ 139
Дьяченко С.А.
МЕТОДИКА РАСЧЁТА РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА ПРИ УСВОЕНИИ КУРСА МАТЕМАТИКИ 143
Железкина И.И.
РЕСУРСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ 145
Изотова Н.В.
РЕАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКТИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ 149
Кандыба О.В.
ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ КАК ФОРМА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ» 155
Карташев Н.В.
РОЛЬ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ И СРЕДОВОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ РЕБЕНКА 160
Клименко М.В.
ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ 163
Корнеенко Т.Н.
ОСОБЕННОСТИ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ СЕГОДНЯ 169
Корякина О.Е.
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ СТРОИТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ. 172
Кульбашна Я.А.
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕОНТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СТОМАТОЛОГОВ 175
Ларских З.П.
КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ И РЕАЛЬНЫХ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 179
Лемешова Е. В.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА 183
Ретивых М.В.
«ПОРТФОЛИО» КАК КОМПЛЕКСНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ 186
Тенкачева Т. Р.
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ 192

Фурманова М.И.
ЯЗЫКОВАЯ/РЕЧЕВАЯ СРЕДА УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО/КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ – СТИМУЛИРУЮЩИЙ ФАКТОР УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ 196
Хроленок Л.А.
УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 200
Ядвиршис Л.А.
ПРОБЛЕМА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПОЗИЦИЙ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА 203

ПСИХОЛОГИЯ

Балыкина О. С., Ерохина Н. М., Петухова Л. П.
ОБЗОР ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 207
Гостенина В.И., Борисенкова М.В., Володина Ю.А.
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА..... 211
Густодымова В.С.
ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ПАРАДИГМЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ К.Г. ЮНГА..... 215
Верес Л.В.
СТРУКТУРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ 221
Внутских А.Ю., Зарипова Л.З.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ..... 224
Золотникова Г.П., Скачкова Т.А., Серегина Н.В.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КОЛЛЕКТИВОМ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУКОВОДИТЕЛЯ 228
Кузнецова Е.В., Елисеев С.А., Володина Ю.А.
МЕТОДЫ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ, ПОДВЕРГШИХСЯ ЖЕСТОКОМУ ОБРАЩЕНИЮ В СЕМЬЕ..... 232
Матяш Н.В., Павлова Т.А.
ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В РАБОТЕ С РУКОВОДИТЕЛЯМИ 235
Мельников С.Л., Карнеева О.А.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ 238
Меренкова В.С.
ТИПЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОГНОЗЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 243
Прохорова М.В., Баранова А.А.
РОЛЬ ДЕНЕЖНОЙ МОТИВАЦИИ В ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЕ РАБОТНИКОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА..... 247
Семакова Е.В., Макарова И.Ю.
ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ ПРИ СИНДРОМЕ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ..... 252
Серебрякова Е.А.
ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА 258
Соколова Э. А.
ПРЕДИКАТЫ СОЗДАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ 263
Хохлова М.В.
СУБЪЕКТНЫЙ ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА 268

ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ

Алексеева Е.Е.
СОСТАВЛЕНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 272
Горбачев В. И.
КОМПЕТЕНЦИИ УЧЕБНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УРОВНЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 278
Грачев Ю.С., Бойко Е.С.
ИННОВАЦИОННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОЦЕСС СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА (НА ПРИМЕРЕ СПОРТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ) 287
Егоров Г.В.
О РОЛИ ЗАКОНОВ СОХРАНЕНИЯ В ФИЗИКЕ 291
Карташова В.Н.
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ 294
Коваленко В.В., Ковыршина С.В.
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КВАНТОВОЙ ФИЗИКИ 300
Маслова О.А.
СИСТЕМА ЗАДАЧ КАК ОСНОВА СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО И ПРОЦЕССУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ СО СТРУКТУРОЙ МАТЕМАТИЧЕСКИХ УТВЕРЖДЕНИЙ 304
Никольский Е.В.
О СТРУКТУРЕ И МЕТОДИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА 308
Пригода М. В.
СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 310
Слепцова Л.А., Клименко М.В.
РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН БАКАЛАВРАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ (ПРОФИЛЬ «АНГЛИЙСКИЙ И НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫКИ») 316
Стрекалова И.В.
О ЗНАЧЕНИИ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ И СТИМУЛАХ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ 320
Тенкачева Т. Р.
РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 324
Кара-оол Ч.А.
ДЕТСКИЙ МУЗЫКАЛЬНО–ИГРОВОЙ ФОЛЬКЛОР ТЫВИНЦЕВ 329
Щербатых Л.Н.
ТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ В РАБОТЕ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫМИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 332

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGICS

Alexandrova K.Yu.
FORMATION OF COMMON CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE MANAGER BY MEANS OF DRAMATIZATION 11
Antipova N. Yu.
FEATURES OF THE FACTORS INFLUENCING PSYCHOLOGICAL CLIMATE, IN THE FAMILIES WHICH ARE BRINGING UP CHILDREN WITH FRUSTRATION OF THE AUTISTICHESKY RANGE 14
Voytovich I. K.
QUESTIONS OF QUALITY AND EVOLUTION OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN TO PRATICE OF ELECTRONIC TRAINING OF THE USA 18
Grishin A.V. Grishin V.A.
POLICY IN THE FIELD OF NATIONAL EDUCATION OF THE RUSSIAN EMPIRES OF THE FIRST QUARTER OF THE XIX CENTURY 22
Yemelyanova I.D.
THE PRESCHOOL CHILD IN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE 28
Zelinskaya E. A.
EFFECTIVENESS OF COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT METHODOLOGY IN RELATION TO YOUNG SCHOOL-AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES BY MEANS OF ART THERAPY 33
Zyateva L.A.
ECOLOGICAL EDUCATION AS THE DEFINING COMPONENT OF FORMATION OF ECOLOGICALLY SAFE IDENTITY OF THE SCHOOL STUDENT 37
Kavylina A.K.
STAGES OF REALIZATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION OF THE FUTURE TUTORS TO THE ORGANIZATION OF GRAPHIC ACTIVITY WITH CHILDREN OF UNEVEN-AGE GROUP 42
Kalashnikov M.M.
A QUESTION ABOUT CONCEPTION OF CAPABILITIES IN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY. 45
Kartashova V.N., Ambetal A.V.
PROBLEM OF FORMING THE VALUE BASIS OF MODERN CHILD IN THE PRESCHOOL YEARS 52
Leichtling O.S.
TO THE PROBLEM OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF LANGUAGE INTEGRATION 57
Novitskaya E.S.
PARENTAL VIEWS IN THE STRUCTURE OF THE READINESS OF THE CHILD TO THE SCHOOL 66
Pashchenko J.A.
MODERN SOCIAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY IN GERMANY 73
Petrova O. V.
THE SUBJECT AND THE COMPONENTS OF THE HEALTHY WAY OF LIFE CULTURE 76
Pryadekho A.A., Pryadekho A.N.
FORECASTING AS A COMPONENT OF COGNITIVE ABILITIES 79
Sergeicheva G.G., ZheltovaT.A.
PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE GAME AS THE WAY OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF A PRESCHOOLER 84
Sidorina M. S. Malkina O.V.
SCIENTIFIC RESEARCH COMPETENCE UNIVERSITY TEACHER IN THE CONTEXT OF REFORMING OF THE HIGHER SCHOOL 89
Stepanets R.V.
INTEGRATION AS GNOSEOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON 95
Stepchenko T.A.
FORMATION OF REASONABLE REQUIREMENTS AS FACTOR OF THE SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF SCHOOL STUDENTS 100

PROFESSIONAL PEDAGOGICS

Aldoshina M.I.
ETHNOCULTURAL VALUES AND FORMATION OF AESTHETIC CULTURE STUDENTS 105
Andrianova O.V.
THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF TOOL IMPROVISATION AT THE HIGHER SCHOOL. 110
Antuhov A.V., Fomin N.V.
ELABORATION OF FUNDS OF APPRAISAL MEANS IN THE CONTEXT OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION 112

Astashova N.A.
RUSSIAN MUSIC CULTURE AS THE BASIS OF MODERN MUSIC EDUCATION STUDENTS.....117
Bogatyreva V.V.
THE DEVELOPMENT OF MUSICAL EDUCATION IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS OF THE BRYANSK REGION (1960).....121
Boguslavsky M.V.
MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN STRATEGY OF ITS DEVELOPMENT.....125
Gluhov V.S., Galustov R.A., Dikaya I.V., Dikoy A.A.
THE MOST IMPORTANT ASPECT OF ACTIVITY PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONINSTITUTIONS - IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT TALENTED AND CAPABLE STUDENTS.....129
Demidova T.E., Chizhevskaya I.N.
PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL ASPECT OF TRAINING OF THE TEACHER TO FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS.....134
Dybkova L. N., Ostapenko E. A.
PREPARATION AND ESTIMATION OF THE EDUCATIONAL PROJECT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....139
Dyachenko S. A.
METHOD OF CALCULATION OF THE RATING ASSESSMENT OF ACTIVITY OF THE STUDENT AT ASSIMILATION OF THE COURSE OF MATHEMATICS.....143
Gelezkina I.I.
THE RESOURCES OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORKSHOP IN PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING OF HEALTH SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE.....145
Izotova N.V.
REALIZATION OF CORRECTIVE ASSESSMENT IN PROFESSIONAL METHODOLOGICAL TRAINING FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS WITHIN COMPETENCE APPROACH.....149
Kandyba O. V.
ELECTRONIC RESOURCES AS REPRESENTATION FORM CULTURAL HERITAGE WHEN TRAINING STUDENTS OF COLLEGE SPECIALTIES "TOURISM".....155
Kartashev N.V.
THE ROLE OF INSTITUTIONAL AND ENVIRONMENTAL EDUCATION IN IMPROVING THE QUALITY OF LIFE OF THE CHILD.....160
Klimenko M.V.
SUBJECT EXPERIENCE OF EDUCATION AND PROFESSIONAL ACTIVITY FORMATION AS A BASIS OF COMPETENCE MODEL FOR STUDENTS OF LAW DEPARTMENTS.....163
Korneenko T.N.
FEATURES OF PHENOMENOLOGICAL APPROACH IN EDUCATION TODAY.....169
Koryakina O. E.
THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF FUTURE TECHNICIANS BUILDERS THROUGH PRACTICALLY- ORIENTED TASKS.....172
Kulbashna Ya.
PROBLEMS OF DENTOLOGICAL COMPETENCE FORMING IN FUTURE DENTISTS.....175
Lemeshova E. V.
THEORETICAL BASES OF FORMATION COGNITIVE COMPETENCE OF FUTURE ECONOMIST.....179
Larskih Z.P.
THE INTEGRATED USE OF VIRTUAL AND REAL ROLE-PLAYING GAMES AS ONE OF THE CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THINKING OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN.....183
Retivykh M. V.
"PORTFOLIO" AS COMPLEX TECHNOLOGY OF THE ORGANIZATION INDEPENDENT WORK OF STUDENTS.....186
Tenkacheva T. R.
METHODOLOGICAL APPROACHES TO IMPLEMENTATION OF THE CONTENTS PRESCHOOL EDUCATIONS IN THE CONDITIONS OF INKLYUZIYA.....192
Furmanova M. I.
THE LANGUAGE/SPEECH ENVIRONMENT OF A LESSON OF A FOREIGN LANGUAGE ON THE BASIS OF INFORMATIONAL / COMMUNICATIVE ENVIRONMENT IS A STIMULATING FACTOR OF ASSIMILATION OF KNOWLEDGE AND FORMATION OF COMMUNICATIVE ABILITIES.....196

Hrolenok L.A.
MANAGEMENT OF INNOVATIVE PROCESSES IN THE
SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION 200
Yadvirshis L.A.
PROBLEM OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF THE SOCIAL TEACHER
FROM POSITIONS OF SYNERGETIC APPROACH..... 203

PSYCHOLOGY

Balykin O. S., Erokhina N. M., Petukhova L. P.
EMOTIONAL BURNOUT IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF REPRESENTATIVES
OF THE EDUCATION SECTOR..... 207
Gostenina V.I., Borisenkova M.V., Volodina Yu.A.
SOCIO-PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF SOCIAL
MATURITY MODERN SENIORS PUPILS OF RESIDENTIAL INSTITUTIONS 211
VeresL.V.
STRUCTURALSTUDYOFCONTENTSCOMPETENCEOFSENIORPUPILS..... 215
Gustodymova V.S.
TYPOLOGICAL PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL DEPENDENCE IN THE PARADIGM
OF ANALYTIC PSYCHOLOGY BY C.G. JUNG. 218
Vnutskikh A.Y., Zaripova L.Z.
PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS
IN CONTEMPORARY RESEARCHES 224
Zolotnikova G.P., Skachkova T.A., Seregina N.V.
PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF WORKER
COLLECTIVES DEPENDING ON PERSONAL PARTICULARLY MANAGERS 228
Kuznetsova E.V., Yeliseyev S. A., Volodina Yu.A.
METHODS OF ACTIVE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING AS THE DEVELOPMENT
TOOL OF PSYCHOLOGICAL STABILITY OF THE TEENAGERS WHO HAVE UNDERGONE
ILL TREATMENT IN THE FAMILY. 232
Matyash N. V., Pavlova T.A.
APPLICATION OF ACTIVE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL
METHODS IN WORK WITH HEADS 235
Melnikov S. L., Karneeva O. A.
PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION
OF COMPETENCE THE IDENTITY OF THE STUDENT IN THE COURSE
OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION..... 238
Merenkova V. S.
TYPES OF FAMILY EDUCATION IN THE FORECAST OF FORMATION OF THE INTERNAL
PICTURE OF HEALTH OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS 243
Prokhorova M. V., Baranov A.A.
ROLE OF MONETARY MOTIVATION IN THE POTREBNOSTNY SPHERE OF WORKERS
PHARMACEUTICAL BUSINESS 247
Semakova E.V., Makarova I.YU.
CHARACTERISTICS OF PSYCHOSOMATIC RESPONSE IN ATTENTION DEFICIT
AND HYPERACTIVITY DISORDER..... 252
Serebriakova E.A.
INFLUENCE OF MUSIC ON THE PSYCHOPHYSICAL THE HUMAN CONDITION..... 258
Sokolova E.A.
PREDICATES OF CREATING INTERNAL MOTIVATION FOR LEARNING AMONG STUDENTS
OF THE FACULTY OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY..... 263
Hokhlova M. V.
SUBJECT EXPERIENCE OF COOPERATION IN STRUCTURE OF READINESS
FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE BACHELOR 268

SPECIAL METHODOLOGY

Alekseeva E.E.
THE DRAFTING OF GEOMETRIC TASKS AS A MEANS OF ACTIVATION
OF STUDENTS' MENTAL ACTIVITY 272
Gorbachev V.I.
COMPETENCIES OF EDUCATIONAL MATHEMATICAL ACTIVITY OF THE LEVEL
OF GENERAL EDUCATION 278
Grachyov U.S., Boiko Y.S.

THE INNOVATIVE APPROACH TO THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF MAN'S PHISICAL ACTIVITY (ON THE EXAMPLE OF SPORT EXRCIESES) 278
Grishin A.V. Grishin V.A.
POLICY IN THE FIELD OF NATIONAL EDUCATION OF THE RUSSIAN EMPIRES OF THE FIRST QUARTER OF THE XIX CENTURY 287
Egorov G. V.
ABOUT THE ROLE OF CONSERVATION LAWS IN PHYSICS 291
Kartachov V.N.
CULTURAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF FUTURE BACHELORS 294
Kovalenko V.V., Kovyrshina S.V.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING QUANTUM PHYSICS 300
Maslova O.A.
SYSTEM OF TASKS AS A BASIS OF SUBSTANTIAL AND PROCEDURAL COMPONENTS OF A TECHNIQUE OF FORMATION AT FUTURE MATHEMATICS TEACHERS OF ABILITY TO WORK WITH STRUCTURE OF MATHEMATICAL STATEMENTS 304
Nikolsky E.V.
ABOUT STRUCTURE AND METHODICAL FEATURES OF THE MANUAL ON THE HIGHER MATHEMATICS FOR STUDENTS BACHELORS OF TECHNICAL COLLEGE 308
Prigoda M. V.
THE MIXED TRAINING AS MEANS OF INCREASE OF LEARNING EFFICIENCY TO FOREIGN LANGUAGE OF FUTURE EXPERT IN AVERAGE SYSTEM PROFESSIONAL EDUCATION 310
Sleptsova L.A. Klimenko M. V.
REALIZATION OF INTERDISCIPLINARY COMMUNICATIONS IN THE COURSE OF TEACHING LANGUAGE DISCIPLINES TO BACHELORS OF THE PEDAGOGICAL DIRECTION PREPARATION ("ENGLISH AND GERMAN LANGUAGES" PROFILE) 316
Strekalova I.V.
ABOUT VALUE OF INTEREST TO LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION AND INCENTIVES OF ITS FORMATION 320
Tenkacheva T. R.
WORK ON FORMATION OF THE GRAMMATICAL SYSTEM OF THE SPEECH AT CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION 324
Kara-ool Ch.A.
CHILDREN'S MUSICAL AND GAME FOLKLORE TYVINTSEV 329
Cherbatych L.N.
CREATIVITY OF THE TEACHER IN WORK WITH LINGUISTICALLY GIFTED SENIORS AT ENGLISH LESSONS 332

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА СРЕДСТВАМИ ДРАМАТИЗАЦИИ

К.Ю. Александрова

Рассматривается сущность и структура общекультурной компетентности. Выделены три ее компонента: ценностно-ориентационный, когнитивно-аналитический и коммуникативно-деятельностный. Описан процесс формирования общекультурной компетентности средствами драматизации.

Ключевые слова: *общекультурная компетентность, ценностно-ориентационный компонент, когнитивно-аналитический компонент, коммуникативно-деятельностный компонент, драматизация, диалог, интерактивные формы, театрализация.*

Компетентностный подход достаточно давно разрабатывается и реализуется за рубежом. Он активно применяется в большинстве стран Европы на уровне национальных образовательных программ и стал основой Болонского процесса.

Проблемы компетентностного подхода к образованию исследуются и в отечественной педагогической теории. Теоретические подходы к проблематике компетенций и компетентностей нашли отражение в работах В.И. Байденко, В.А. Болотова, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней и др.

Ученые отмечают, что компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Компетентностный подход предполагает четкую ориентацию на конечный результат. Компетентностный подход является ведущей идеей модернизации российского образования. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) спроектированы на основе компетентностного подхода и предусматривают переход на уровневую систему: бакалавриат, специалитет, магистратуру.

В ФГОС ВПО выделяются общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные и другие виды компетенций по конкретным направлениям профессиональной подготовки. Общекультурная компетентность является обязательной для всех направлений этой подготовки и выполняет методологическую функцию профессионального образования.

Основные подходы к определению сущности и структуры общекультурной компетентности рассмотрены в работах М.Г. Синяковой [8] и С.Л. Троянской [9].

Мы считаем обоснованным выделение в структуре общекультурной компетентности менеджера следующих компонентов: ценностно-ориентационный компонент, когнитивно-аналитический компонент, коммуникативно-деятельностный компонент.

Каждый компонент обладает определенным содержанием. Так, ценностно-ориентационный компонент включает в себя такие профессионально-ориентированные ценности, как активная гражданская позиция, толерантность, стремление к саморазвитию и др. Содержание когнитивно-аналитического компонента составляют профессиональные знания, культура мышления, умение анализировать профессиональные ситуации и принимать обоснованные управленческие решения и др. Коммуникативно-деятельностный компонент предполагает культуру общения, владение одним из иностранных языков, способность получать, обрабатывать, хранить и передавать информацию и др.

Таким образом, сущностью общекультурной компетентности будущего менеджера, на наш взгляд, является интегративная способность и готовность личности к вхождению в поликультурное коммуникационное пространство, к реализации сбалансированного диалога, определяемого уровнем образования и степенью владения языками культуры, совокупным социальным опытом человечества, воплощенным в явлениях культуры, овладение как общей, так и управленческой культурой. В профессиональной деятельности менеджера ведущее положение занимает профессиональное взаимодействие, происходящее преимущественно в форме общения. Так, Е. В. Сидоренко отмечает, что на коммуникацию, непосредственную или опосредованную, уходит от 60% до 64% рабочего времени менеджеров [7, с. 42].

Значимым средством формирования общекультурной компетентности менеджера является драматизация, педагогический потенциал которой включает следующие составляющие, выделенные О.В. Мясниковой:

- когнитивная составляющая – перевод содержания компетенций в конкретные умения и навыки;
- эмоционально-чувственная составляющая – обращение к чувствам и эмоциям обучающихся;
- смысловая составляющая – осознание и осмысление содержания компетенций;
- поведенческая составляющая – формирование способов поведения [3, с.15].

Драматизация рассматривается нами как образовательное средство, представляющее собой диалог образов в учебных ситуациях. Подобное понимание требует определенного пояснения. Исходя из этимологии этого слова, драматизация – это трансформация в диалогическую форму какого-нибудь про-

изведения для его исполнения на сцене. Из этого определения можно выделить три ее элемента:

- инсценирование - это приспособление какого-нибудь художественного произведения для постановки на сцене театра или в кино, на телевидении [4, с.249];
- театрализация - это зрелищное представление на сцене произведения [4, с.791];
- дискурс, это - речь в условиях реальной коммуникативной практики, живого общения, связанная с определенной ситуацией и социокультурным контекстом, речь, «погруженная в жизнь» [2, с. 57].

Из дефиниций элементов драматизации можно вычленить основные черты каждого: художественная заданность для инсценирования; зрелищность для театрализации и спонтанность для дискурса. Для всех ее элементов характерна диалоговая форма. Диалог понимается нами как разговор двух или более лиц, попеременный обмен репликами. Связь диалога с определенными ролями дает основание для понимания драматизации как диалога образов.

Специфика драматизации состоит в том, что обучение, воспитание, развитие реализуются на основе диалогового общения и взаимодействия образов. Ее суть заключается в преобразовании действительности, так как основой для ее построения является воображение, постоянно соотносимое с реальностью по следующим аспектам: основные единицы драматизации - явления реальности; образ - действующее лицо; диалог образов - взаимоотношения лиц; ситуация как совокупность воображаемых обстоятельств - ситуация как совокупность реальных обстоятельств

Воображение, опыт, эмоциональность относятся к внутренним составляющим человека, а чужой социальный опыт и реальность – к внешнему его окружению. Воплощенный образ играет связующую роль между ними: его связь с реальностью осуществляется через воплощение и его реализацию в действительности, его же характеристика как продукта субъективно-творческой деятельности воображения соотносится с внутренними составляющими человека.

Основными единицами драматизации можно назвать: образ как минимальная единица, диалог образов, из которых складывается третья, самая крупная ее единица – ситуация. Все эти единицы находятся в иерархических отношениях. Образ, единица драматизации, присущ всем трем элементам: в инсценировании – художественно заданный образ, в театрализации – экспрессивно-зрелищный образ, а в дискурсе – социальный образ, структура которого сложна; она включает межличностный и профессиональный образ. Каждый вид образа, проявляясь в диалоге образов, функционирует в собственной сфере: диалог художественно заданных образов – в сценах постановки, диалог зрелищных образов – в мизансценах спектакля, диалог социальных образов – в ситуациях определенного контекста общения.

Преподаватель, исходя из внутренней логики учебного процесса, распределяет учебные ситуации, представляющие собой диалоги образов как продукты воображения обучающихся, располагая их в определенном порядке и помещая их в заданный обучающий контекст. Изначально образ – это всегда некое его условное, схематическое обозначение. Затем он наполняется содержанием, так как обучающийся придумывает его новые черты и детали, находящие свое воплощение в реальных речевых высказываниях. Принятый образ, с помощью которого студент мотивирует свои поступки, ход мыслей и высказывания, превращает обучающегося в действующее лицо событий.

Диалог образов рассматривается нами как создание речевых и неречевых воплощений различных ролей: реальных и вымышленных, исторических и современных, межличностных и социальных. За основу такого толкования взята идея «работы с образами», предложенная Н.Б. Савинкиной [6, с.175].

Применительно к драматизации учебная ситуация является единицей организации учебного материала и учебного процесса, реализуется посредством диалогов образов и моделирует межличностное и профессиональное общение. Все учебные ситуации основываются на действительности как череде событий, «которые постоянно ставят задачи перед человеком, требуя от него вариативности их осознания и как следствие расширение диапазона поведенческих ответов» [1, с. 46].

Средствами формирования общекультурной компетентности будущих менеджеров в вузе являются эссе (размышление-диалог с воображаемым собеседником), творческий проект (его выполнение и защита от лица выбранного или заданного образа), кейс-метод (представление профессиональных проблемных ситуаций от лица образа), дискуссия (от лица разных образов) и др. Эти средства могут быть реализованы в вузе в процессе проведения лекционных, семинарских, практических и других видов занятий. Вариативность применения средств драматизации проявляется в том, что она может быть как основой организации учебного процесса, так и использоваться эпизодически, либо фрагментарно или не использоваться вовсе. Это зависит от субъектов образовательного процесса и от множества других факторов (наличие методического обеспечения, специфика содержания учебного предмета, цели и др.).

Психолого-педагогический механизм формирования общекультурной компетентности менеджера средствами драматизации связан с операциональной концепцией интеллекта Ж. Пиаже и зиждется на процессе освоения системы знаний, который был проанализирован С.Л. Рубинштейном: «первичное ознакомление с материалом или его восприятие в широком смысле слова, его осмысление, специальная работа по его закреплению и, наконец, овладение материалом – в смысле возмож-

ности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике» [5, с. 503].

Согласно этих концепций любая информация, воспринимаемая человеком, проходит четыре этапа: 1) сенсорно-моторный этап (чувственное восприятие); 2) символьный этап (образное свертывание чувственно-логической информации); 3) логический этап (дискуссионно-логическое осмысление информации); 4) лингвистический этап (аккомодация информации в сознании через слово-образ, проработанный на предыдущих этапах). Соблюдение естественного последовательного порядка восприятия и обработки информации способствует ее переводу в сознание, то есть ее усвоению.

Таким образом, механизм формирования общекультурной компетентности включает четыре этапа.

Социокультурная природа формирования общекультурной компетентности проявляется в виде языковой среды, под которой подразумевается коммуникативное пространство, вербальное и невербальное, рационально-логическое и эмоционально-образное. Это языковое пространство сразу же, в готовом виде, задает некий исходный уровень общекультурной компетентности, ядром которой является коммуникативный опыт. Дальнейшее ее формирование зависит от множества факторов, среди которых культурная среда, образование, самообразование и самовоспитание.

Содержание компонентов общекультурной компетентности обуславливают критерии эффективности ее сформированности. Мы считаем, что такими критериями могут быть:

- когнитивный критерий (ориентация в проблематике освоения поликультурного пространства; творческая готовность к анализу и решению этих проблем);
- мотивационно-ценностный критерий (потребность и высокая мотивация в освоении общей и управленческой культуры; стремление к освоению ценностей культуры, к формированию своей общекультурной компетентности; наличие ценностных ориентаций в общей и управленческой культуре);
- деятельностно-практический критерий (умение ориентироваться в поликультурном пространстве; владение методами и процедурами, обеспечивающими освоение поликультурного пространства; сформированность коммуникативных умений; способность получать и перерабатывать информацию, пользоваться компьютером и системой Интернет).

Показателями сформированности общекультурной компетентности менеджера являются степень усвоения содержания ее компонентов (высокий, средний, низкий).

Таким образом, формирование общекультурной компетентности будущих бакалавров менеджмента средствами драматизации является целенаправленным и педагогически организованным процессом.

The article deals with the essence and structure of the general cultural competence. Three components of the general cultural competence are identified: axiological and orientation component, cognitive-analytical component, communicative and activity-related component. The process of the development of general cultural competence is described by means of dramatization.
The key words: *general cultural competence, axiological and orientation component, cognitive-analytical component, communicative and activity-related component, dramatization, dialogue, interactive forms, theatricalization.*

Список литературы

1. Бодалев, А.А., Васина, Н.В. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? СПб.: Речь, 2010. 224 с.
2. Дубов И.Г. Дискурс. // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. С. 57-58.
3. Мясникова О.В. Организация процесса обучения в вузе средствами драматизации: автореф. дисс. …канд. пед. наук / О.В. Мясникова. Новокузнецк, 2009. 21 с.
4. Ожегов С.И.и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999 944 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн СПб.: Питер, 2010. 713 с.
6. Савинкина Н.Б. Работа с образами и ее роль в формировании коммуникативной компетентности // Метод активизации: актуальные проблемы развития / Под ред. Г.А. Китайгороской М.: НОЦ «Школа Китайгородской», 2004. С.175-188.
7. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2008. 208 с., ил.
8. Синякова М.Г. Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра менеджмента // Международный журнал экспериментального образования №9, 2010. с. 23-35.
9. Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. 2008. №2. с. 19-23.

Об авторе

Александрова К.Ю. – ассистент кафедры иностранных языков института экономики и права Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, i.k1978@mail.ru

УДК159.975

ОСОБЕННОСТИ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Н.Ю. Антипова

Проведено психологическое исследование матерей и отцов, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Разработана методика «ВНДОО» (вина, невротизация, дисгармония, отчуждение, ответственность) позволяющая выявить особенности проявления факторов, влияющих на психологическое здоровье семьи: степень интенсивности переживаемой вины, степени невротизации и семейной дисгармонии, уровень успешности социальной адаптации семей, учитывая факторы социального отчуждения и социальной ответственности родителей.

Ключевые слова: *семьи, воспитывающие детей с расстройствами аутистического спектра, комплекс вины, невротизация, семейная дисгармония, социальное отчуждения и социальная ответственность*

Семья, воспитывающая ребенка с нарушением психического развития, ощущает свою изолированность и необычность [4]. Ход жизненных событий для семьи, столкнувшейся с аутистическим расстройством, часто меняется с постановкой диагноза. При отсутствии латентных трудностей аутичный ребенок может выступать «связующим» звеном, оказывая на функционирование семьи благотворный эффект. Но не так уж редко вместе с постановкой диагноза «аутизм», происходит аутизация семьи. Причинами этого могут стать эмоциональное и физическое истощение семьи; ощущение собственной неполноценности, недостаток принятия и понимания со стороны общества. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, является одним из направлений помощи таким семьям. Практика показала, что психологической диагностике принадлежит своеобразная психотерапевтическая функция, что дает основания рассматривать ее как один из видов психологической помощи личности в критической жизненной ситуации.[2].

Положительная динамика развития и успешная социализация детей с расстройствами аутистического спектра во многом зависит от адекватного стиля семейного воспитания. Однако, матери и отцы, являясь основными посредниками в общении таких детей с окружающим миром, часто не в состоянии оказать им необходимую помощь [1]. Смягчая интенсивность переживаемой вины, родители могут обвинять себя и членов семьи в развитии болезни у ребенка. В особо острых случаях возможны скрытые агрессивные реакции по отношению друг к другу или к самому ребенку. Возможно перерастание комплекса вины в аутоагрессию, выражающуюся в безразличном отношении к собственной внешности, здоровью. Стрессовые переживания родителей могут усиливаться вследствие того, что необычное поведение внешне обычного ребенка привлекает внимание окружающих, нередко вызывая критические замечания .

Цель исследования: выявить особенности проявления факторов, влияющих на психологическое здоровье семьи: степень интенсивности переживаемой вины, степени невротизации и семейной дисгармонии, уровень успешности социальной адаптации семей, учитывая факторы социального отчуждения и социальной ответственности матерей и отцов детей с расстройствами аутистического спектра.

В эмпирическом исследование приняли участие 56 родителей детей с расстройствами аутистического дошкольного возраста (33 матери и 23 отца), обратившихся по вопросу консультации и стационирования в БГУЗ Брянская областная детская психиатрическая больница с 2009 по 2013 гг. Социально-психологический анализ показал, что из всех обследованных семей, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра 73,53 % семей являются полными; 26,47 % семей – неполные, отец не проживает с семьёй; Экспериментальная группа — 33 матери в возрасте от 25 до 44 лет (средний возраст — 35,6 года) и 23 отца в возрасте от 26 до 55 лет (средний возраст — 38,3 лет), имеющих детей с расстройствами аутистического спектра.

На основе стандартизированного метода исследования личности СМИЛ (MMPI) Л.Н. Собчик разработана методика «ВНДОО» (вина, невротизация, дисгармония, отчуждение, ответственность), позволяющая выявить особенности проявления факторов, влияющих на психологическое здоровье семьи: степень интенсивности переживаемой вины, степени невротизации и семейной дисгармонии, уровень успешности социальной адаптации семей, учитывая факторы социального отчуждения и социальной ответственности родителей. Для соблюдения одного из важнейших принципов психологической диагностики о необходимости тщательного анализа тестовой методики в плане ее функционального назначения [2], проводилась апробация методики при исследовании семей, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра. По необходимости, при выявлении высоких значений отдельных шкал, проводилось углубленное исследование вышеобозначенных факторов.

Математическая обработка данных проводилась с помощью программы SPSS для Windous.

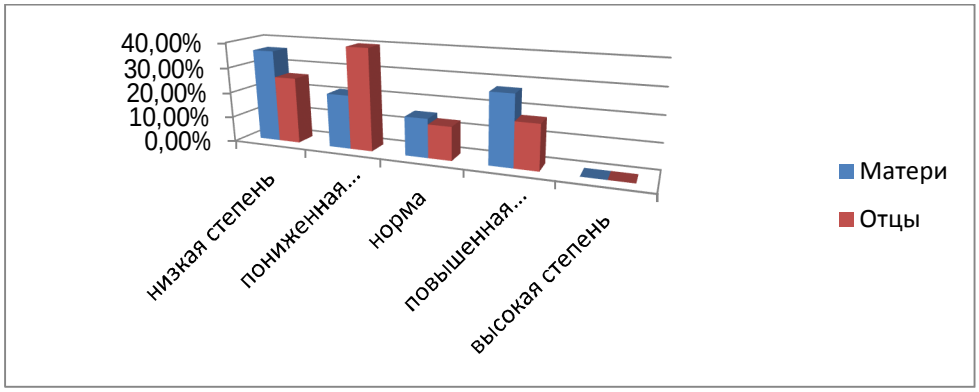
РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Изучение факторов, влияющих на психологическое здоровье семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра по данной методике выявило следующее.

Анализ результатов психологического тестирования матерей показал, что низкая степень интенсивности переживаемой вины характерна для 36,36 % обследуемых матерей, пониженный уровень – у 21,21%, показатели, отражающие норму, - у 15,15%, повышенный уровень интенсивности переживаемой вины у 27,27% матерей детей с расстройствами аутистического спектра, высокого уровня (больше 70 баллов) не обнаружено.

Анализ результатов психологического тестирования отцов выявил следующее: низкая степень интенсивности переживаемой вины характерна для 26,09 % обследуемых отцов, пониженный уровень – у 47,48%, показатели, отражающие норму, - у 13,04%, повышенный уровень интенсивности переживаемой вины у 17,39% отцов детей с расстройствами аутистического спектра, высокого уровня (больше 70 баллов) не обнаружено.

Среднегрупповые показатели степени интенсивности переживаемой вины представлены на гистограмме 1.

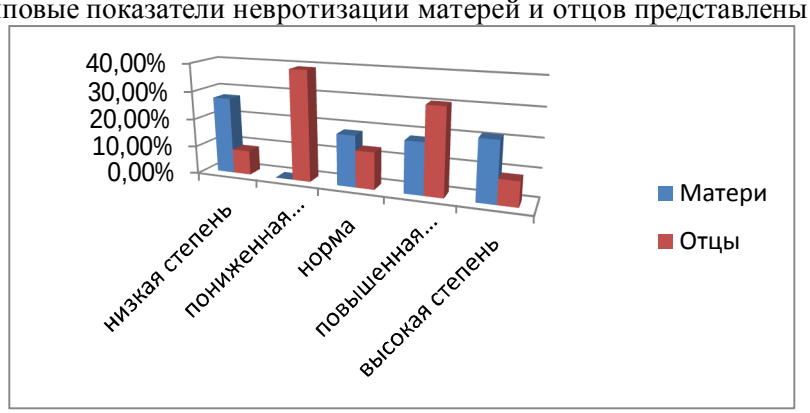


Гистограмма 1. Среднегрупповая выраженность степени интенсивности переживаемой вины

Шкала невротизма выявляет длительное эмоциональное напряжение, психологический дискомфорт, низкий порог выносливости к стрессу, перенапряжение защитных механизмов [2]. Говоря о невротизации матерей, стоит отметить следующее: низкая степень (меньше 44 баллов) характерна для 27,27 % обследуемых матерей, пониженный уровень – у 15,15 %, показатели, отражающие норму, - у 18,18 %, повышенный уровень невротизации также у 18,18 % матерей детей с расстройствами аутистического спектра, высокий уровень невротизации (больше 70 баллов) у 21,21 %, в том числе у 3 % уровень невротизации свыше 80 баллов.

Анализируя результаты психологического тестирования отцов, стоит отметить следующее: низкая степень невротизации характерна для 8,69 % обследуемых отцов,, пониженный уровень – у 39,13%, показатели, отражающие норму, - у 13,04 %, повышенный уровень невротизации у 30,43 % отцов детей с расстройствами аутистического спектра, высокий уровень невротизации (больше 70 баллов) у 8,69 %, в том числе у 4,35% уровень невротизации свыше 90 баллов.

Среднегрупповые показатели невротизации матерей и отцов представлены на гистограмме 2.

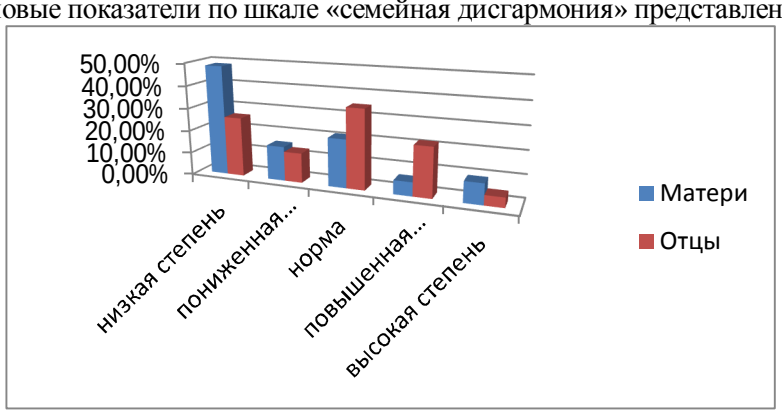


Гистограмма 2. Среднегрупповые показатели невротизации матерей и отцов

Анализируя результаты психологического тестирования по шкале «семейная дисгармония», можно отметить следующее: низкая степень характерна для 48,48% обследуемых матерей и 26,09% обследуемых отцов, пониженный уровень – у 15,15% матерей и 13,04 отцов, показатели,

отражающие норму, - у 21,21 %, обследуемых матерей детей с расстройствами аутистического спектра и у 34,78% обследуемых отцов, повышенный уровень семейной дисгармония у 6,06% матерей и у 21,74% отцов, высокий уровень семейной дисгармонии (больше 70 баллов) у 9,09%, обследуемых матерей и у 4,35% обследуемых отцов.

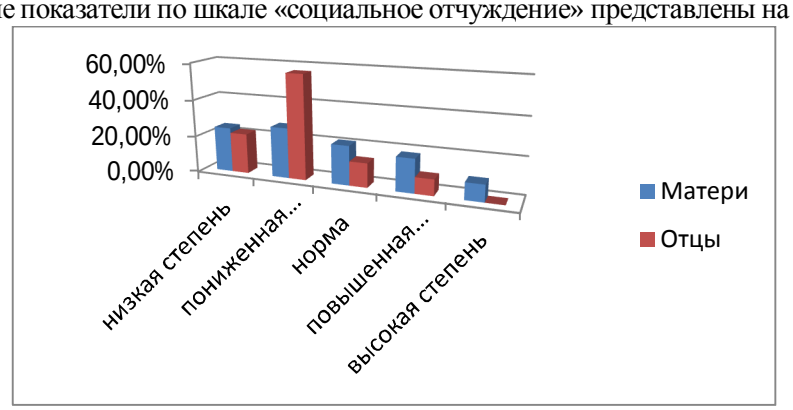
Среднегрупповые показатели по шкале «семейная дисгармония» представлены на гистограмме 3.



Гистограмма 3. Среднегрупповые показатели по шкале «семейная дисгармония»

По сравнению с отцами, более высокую степень аутизации семьи, проявляющуюся как социальное отчуждение, испытывают матери детей с расстройствами аутистического спектра, что, вероятно, связано с тем, что именно матери, в большинстве случаев, бывают вынуждены оставить работу (или сократить время пребывания на рабочем месте). Так, низкая степень социального отчуждения характерна для 24,24% обследуемых матерей и 21,74% обследуемых отцов, пониженный уровень – у 27.27% матерей и 56,52% отцов, показатели, отражающие норму, - у 21,21 %, обследуемых матерей детей с расстройствами аутистического спектра и у 13,04% обследуемых отцов, повышенный уровень социального отчуждения у 18,18% матерей и у 8,69% отцов, высокий уровень (больше 70 баллов) у 9,09%, обследуемых матерей, а у отцов детей с расстройствами аутистического спектра высокого уровня социального отчуждения не отмечается

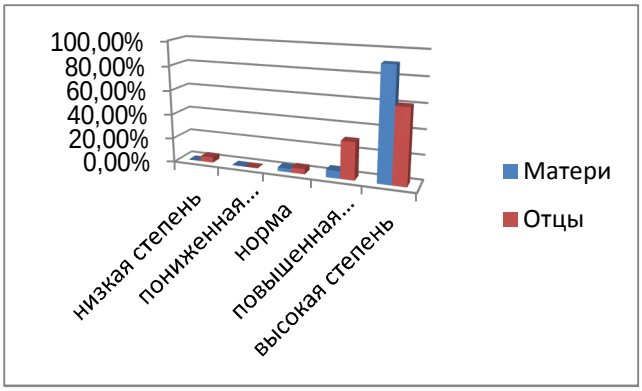
Среднегрупповые показатели по шкале «социальное отчуждение» представлены на гистограмме 4.



Гистограмма 4. Среднегрупповые показатели по шкале «социальное отчуждение»

Социальная ответственность и матерей, и отцов детей с расстройствами аутистического спектра находится на высоком уровне, тем не менее выявляются определенные количественные отличия. Так, у матерей не выявлено ни низких, ни пониженных показателей степени социальной ответственности, показатели, отражающие норму, - у 3,03% испытуемых, повышенный уровень социальной ответственности у 6,06 % матерей детей с расстройствами аутистического спектра, а у 90,9% отмечается высокий уровень социальной ответственности, причем самые высокие показатели превышают 100 баллов. Анализ результатов психологического тестирования отцов выявил следующее: низкий уровень социальной ответственности характерен для 4,35 % обследуемых отцов (1 человек – папа, который периодически не живет вместе с семьей), пониженных показателей не отмечено; показатели, отражающие норму, также у 4,35 %, повышенный уровень социальной ответственности у 30,43% отцов детей с расстройствами аутистического спектра, у 60,87% испытуемых отмечается высокий уровень социальной ответственности, а самые высокие показатели, так же как у матерей, превышают 100 баллов, причем столь высокий уровень социальной ответственности характерен для отцов с высшим образованием, преподающих в университетах

Среднегрупповые показатели по шкале «социальная ответственность» представлены на гистограмме 5.



Гистограмма 5. Среднегрупповые показатели по шкале «социальная ответственность»

Таблица 1

Описательные статистики показателей обследованных матерей

Шкалы методики	Средние значения	Медиана	Мода	Стд. отклонение	Дисперсия
\Комплекс вины	47,39	46,96	48,27	10,43	108,82
Невротизация	54,76	55,4	50,11	14,4	207,46
Семейная дисгармония	54,76	48,43	37,19 54,07	13,74	188,87
Социальное отчуждение	57,94	53,19	53,19	13,4	179,75
Социальная ответственность	84,15	85,42	79,4	13,64	186,14

Таким образом, имея в среднем уровень невротизации соответствующей норме, достаточно значительная часть матерей (21,21%) испытывает длительное эмоциональное напряжение, психологический дискомфорт, низкий порог выносливости к стрессу. Повышенный уровень социального отчуждения у матерей детей с расстройствами аутистического спектра (табл.1) можно объяснить их вынужденной изоляцией. Непонимание окружающих людей в силу неосведомленности в вопросах развития и воспитания детей с особыми потребностями, отражающее низкую культуру нашего общества, вероятность неадекватного поведения детей ограничивает возможности матерей в расширении социальных контактов. Анализируя высокие результаты шкалы социальной ответственности, принимая ответственность как стремление выполнять взятые на себя обязательства и совершать действия, необходимые для исправления ошибки, считаем, что сверхвысокие показатели свидетельствуют о желании родителей «подстелить соломку» для дитя в большинстве возможных жизненных ситуаций, что далеко не лучшим образом сказывается на развитии ребенка. А гиперсоциализация в сочетании с повышенными уровнями чувства вины и невротизации означает внутреннее противоречие между чувствами и долгом, способствующее возникновению внутреннего нравственно-этического конфликта.

Таблица 2

Описательные статистики показателей обследованных отцов

Шкалы методики	Средние значения	Медиана	Мода	Стандартное отклонение	Дисперсия
Комплекс вины	40,82	\47,08	44,16	10,49	109,94
Невротизация	48,61	53,85	53,85	13,75	189,03
Семейная дисгармония	52,9	56,8	54,08	7,68	58,96
Социальное отчуждение	47,47	47,91	45,93	5,56	30.89
Социальная ответственность	73,18	73,84	72,03	13,24	175,15

Высокий уровень социальной ответственности у отцов детей с расстройствами аутистического спектра (табл.2) объясняется тем, что именно социализация ребенка является для отца одной из важнейших задач. Рождение ребенка с нарушениями вызывает у отцов сложные и противоречивые чувства, реагировать он может не совсем обычным образом, что связано с особенностями мужского организма и спецификой проявления стрессового синдрома. Тем не менее, именно отцовство является наиболее важным, решающим общественным фактором в общем благосостоянии детей.

При проведении сравнительного анализа, можно утверждать, что разница в проявлении таких факторов, как интенсивность переживаемой вины ($p<0,05$), невротизация($p<0,05$), социальная

ответственность(p<0,05) у матерей и отцов, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра несущественна, в то же время выраженность семейной дисгармонии (p<0,01) и социального отчуждения(p<0,01) имеет определенные различия.

Conducted a psychological study of mothers and fathers with children with autism spectrum disorders . The technique of " VNDOO " (wine, neuroticism , disharmony , alienation, responsibility) allows to reveal the severity of the following symptoms , affecting the psychological health of the family : the level of intensity experienced by guilt, degree of neuroticism and family disharmony, the level of success of social adaptation families , considering factors of social exclusion and social responsibility of parents.
The key words: *families raising children with autism spectrum disorders , guilt , neuroticism , family disharmony , social exclusion and social responsibility*

Список литературы

1.Иванов Е. С. О сложных формах психического развития у детей // Материалы конф. «Мнухинские чтения». СПб., 2007. С. 83–85.

2. Посохова С.Т. Современная психологическая диагностика: проблемы теории и этики. Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.12, 2010 Вып.3

3. Собчик Л.Н. СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. Спб.: Речь, 2009.224 с.

4. Шипицына, Л. М., Сорокин В.М.Личностные особенности матерей, воспитывающих детей с нарушениями интеллекта Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.12, 2008. Вып.3

Об авторе

Антипова Н. Ю.- аспирант Института специальной педагогики и психологии, г. Санкт-Петербург, ГАУЗ БОПБ г. Брянск, Au.Antipova@yandex.ru

УДК 378: 004.3(73)(045)

ВОПРОСЫ КАЧЕСТВА И ЭВОЛЮЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ПРАКТИКЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ США

И. К. Войтович

В статье анализируется опыт США по реализации технологий электронного обучения в практике преподавания, излагаются взгляды американских исследователей по наиболее острым вопросам электронной дидактики, а также освещаются отдельные моменты налаживания эффективной системы электронного обучения в вузе.
Ключевые слова: *информатизация образования, информационные технологии, электронное обучение, вузовское образование, непрерывное образование*

Современные информационные технологии и компьютерные сети создали принципиально новые возможности доступа и накопления любой педагогической информации. Вызванные происходящей информатизацией общества и образования изменения затрагивают разные сферы жизнедеятельности вузов. В 1990-ые гг. на фоне быстрого роста Интернета в практике обучения студентов за рубежом стали чрезвычайно популярны виртуальные классы [2]. Все больше людей осознают удобство и гибкость электронного обучения, отвечающего их образовательным целям и напряженному образу жизни. В зарубежной практике преподавания считается, что хорошо разработанная система электронного обучения в любом его виде дает такие же качественные результаты, как и хорошо разработанное традиционное обучение [7, p.171]. Например, 67% руководителей учебных заведений США уверены, что электронное обучение – это долгосрочная стратегия развития их учреждений, а 57% из них убеждены, что результаты электронного обучения равны или даже превосходят результаты очного или традиционного обучения [1, p.146]. К очевидным плюсам онлайн курсов относят: расширение границ за счет того, что в одном классе могут обучаться студенты из разных стран и культур, городов и регионов одной страны и даже студенты с ограниченными физическими возможностями здоровья; кооперацию образовательных усилий разных учебных заведений, как в пределах одного города, так и внутри страны или в международном образовательном пространстве, в результате которой не редко более продвинутые и качественные электронные курсы могут быть предложены менее престижными учебными учреждениями; обеспечение слушателей обширной информацией за счет безграничных возможностей сети Интернет [8, p. 43].

Зарубежный опыт создания систем электронного обучения в вузе заслуживает внимания и особенно важен для России, которая находится еще на начальном этапе информатизации образования

и применения различных видов электронного обучения в образовательном процессе. С одной стороны, опыт ведущих стран мира, как например США, интересен с точки зрения разработанной дидактики электронного обучения и электронной педагогики, рассматривающих психолого-педагогические аспекты и специфику электронного обучения (ЭО). С другой стороны, не менее интересен опыт стран Азии, которые в последние годы активно внедряют новые направления электронного обучения (гибридное или смешанное, мобильное) в образовательные системы высших учебных заведений. В данной статье мы остановимся на одном из наиболее сложных вопросов ЭО – качество ЭО и способы его эвалюации, и покажем из чего, по мнению зарубежных, а именно, американских исследователей, складывается эффективная модель ЭО в вузе.

Повышение качества образовательных услуг, в том числе в сфере электронного обучения является приоритетной задачей каждого современного учебного заведения [5, p.1721]. Анализ научной литературы США показывает, что вопросы качества электронного обучения в вузе имеют несколько аспектов [3, p.169]:

1. Качество учебного контента и необходимая техническая поддержка для получения ожидаемых в электронном обучении результатов.
2. Опыт преподавателя, применяемые методики и качество обучения студентов.
3. Качество администрирования системой электронного обучения.

В результате проведения анкетирований студентов, обучающихся по программам ЭО, американские вузы определили ведущие критерии оценивания качества электронных курсов, которые сводятся к 4 группам: критерии качества содержания курса или контента; критерии качества организации курса и его структуры; критерии интерактивности курса или уровня взаимодействия преподавателя и студентов и студентов между собой; критерии качества используемых технологий [4, p.44].

При оценивании содержания курса следует обращать внимание на такие первичные показатели, как польза, привлекательность учебного материала, адекватность используемой информации и образовательных ресурсов, наличие заданий для выстраивания индивидуальной траектории изучения материала и организации самостоятельной работы.

Структура и организация курса, как правило, вызывают больше нареканий со стороны студентов, чем его содержание. Возможно потому, что они плотно перекликаются с взаимодействием преподавателя и студентов. Структура предполагает постоянное обновление курса, его усовершенствование, быстрое реагирование на замечания и пожелания слушателей, привлекательный интерфейс. Это особенно касается формулировок заданий и форматов их выполнения студентами и наличия методических рекомендаций для студентов. Организация электронных курсов предполагает также качество разработки и дизайна курсов, возможности их тиражирования и способы набора слушателей на курсы.

Интерактивность курса вызывает наибольшее количество замечаний у слушателей курсов. Студенты ожидают быстрой ответной реакции на свои письменные работы, преподаватели же зачастую затягивают с проверкой их работ. Им также хочется ощущать постоянное руководство со стороны преподавателя и его заинтересованность не только в создании замечательного по содержанию курса, но и наличия в дальнейшем высокого уровня взаимодействия. В этом же критерии рассматриваются синхронное и асинхронное взаимодействие слушателей курса. Из них первое привлекает студентов больше.

Критерии качества технологий предполагают анализ используемых инструментов, технологий и наличие группы технической поддержки. Здесь также учитывается возможность быстрого, легкого и надежного доступа к образовательным ресурсам, на базе которых обеспечивается удаленный доступ к учебным материалам или выстраивается взаимодействие с преподавателем. Студенты, как правило, отмечают сложности, возникающие в связи с несочетаемостью используемых ими компьютеров и программ с предлагаемыми вузом техническими возможностями.

Следует помнить, что подготовка и проведение электронных курсов требует намного больше времени, чем проведение традиционного занятия. Когда электронный курс преподается впервые, преподаватели могут затратить на него от 40% до 50% времени учебной нагрузки или около 20 учебных часов в неделю [8, p.42]. При основной загруженности преподавателей в традиционной форме обучения вряд ли у них возникнет большое желание разрабатывать электронные курсы, которые требуют не только больших временных затрат, но и специальной подготовки и стремления работать по-другому. При повторном проведении уже разработанного курса дефицит времени уменьшается, но не исчезает полностью. В системе дополнительного образования это отражается еще на одном показателе – стоимости образовательных программ. Поскольку электронные курсы требуют намного больше усилий, они и стоить должны дороже, а работа преподавателя должна оплачиваться выше. Но как будет на это реагировать рынок? Возьмет ли он дорогостоящие образовательные программы?

Опыт преподавателя и качество преподавания являются приоритетом образовательной политики многих зарубежных стран, потому что, по убеждению большинства исследователей, качество

преподавателя и достижения студентов связаны напрямую. По мнению американских исследователей, качество преподавания включает такие показатели как [9, p.23]:

- интеллектуальная точность используемого учебного материала,
- умение доступно объяснить сложный материал,
- доступность преподавателя студентам,
- интерес со стороны преподавателя к академической успеваемости студентов,
- способность и желание оценивать успехи студентов строго, но справедливо.

Большое внимание в американской практике электронного обучения уделяется вопросам эвалюации работы преподавателя. Оценить работу преподавателя можно несколькими путями. Так, деятельность преподавателя могут оценить руководство, коллеги или студенты. Можно также оценить портфолио преподавателя. При этом считается, что портфолио может сыграть решающую роль при оценке. Важны также студенческие оценки, потому что студенты видят преподавателя больше других и могут достаточно точно оценить эффективность его учебной деятельности. Эвалюация преподавателя студентом должна проводится в форме исследования или опроса. Установлено, что студенческие оценки помогают точно определить качественных и некачественных преподавателей. Анкетирование студентов затрагивает, как правило, три основных темы: эвалюацию программы в целом (качество, используемые технические возможности, плюсы и минусы); эвалюацию преподавателя (знания, эффективность преподавания, адекватность обратной связи); эвалюацию учебного процесса и его результатов (новые знания и материалы; предложения по улучшению качества курса, сравнение этого курса с другими, свой опыт обучения электронно) [4, p.41]. Хотя оценка курсов студентами помогает оценить качество содержательной и технической стороны курса, а именно: удобство навигации, доступность ресурсов библиотеки, возможность и эффективность взаимодействия с преподавателем – зарубежные исследования не рекомендуют полагаться только на мнения студентов. Студенты недостаточно квалифицированы и компетентны, чтобы судить о компетентности преподавателя, поэтому их нельзя просить оценить компетентность преподавателя. Попытки провести эвалюацию преподавателей только на основе эвалюации студентов могут стать грубой ошибкой [9, p.21]. В любом случае, эвалюация будет более объективной при использовании всех перечисленных выше способов оценки деятельности преподавателя.

Американские исследователи также уделяют внимание возможности профессионального развития и роста преподавателей [4, p.36]. Нужно создать такие условия преподавателю, чтобы он находился в состоянии непрерывного профессионального развития. Этот процесс стимулирует креативность и сотрудничество между преподавателями. Кроме того, это также процесс сотрудничества между преподавателями и администрацией, целью которого является улучшение преподавания и профессиональный рост, который в конечном итоге скажется на улучшении достижений студентов. Распространенной практикой является прикрепление опытного преподавателя к преподавателям-новичкам или применение группового преподавания (team teaching), что не только обучает, но и вовремя снимает назревающие проблемы. Подобные методики помогают преподавателям быстрее адаптироваться к быстро меняющемуся времени, студентам и ситуациям. Однако здесь важно учесть психологическую сочетаемость преподавателей и избегать ситуаций, когда более сильный и опытный наставник подавляет личность начинающего преподавателя [9, p.21].

Не меньшее внимание в американской практике электронного обучения отводится вопросам качества администрирования системы электронного обучения в вузе. Руководители американских вузов понимают, что информа-тизация образования - это долговременный процесс. Они также осознают, что внедрение системы электронного обучения должно быть, по крайней мере, общеуниверситетским усилием. Это значит, что руководители разных уровней и административный аппарат вуза должны быть искренне заинтересованы в проведении информатизации образования и находить для этого необходимые денежные средства [6, p.26]. Все административные усилия должны быть направлены в одном направлении, в том числе, усилия по обучению профессорско-преподавательского состава и вспомогательного персонала. Именно от правильного администрирования зависит качество программы в целом, потому что оно определяет миссию, разрабатывает бизнес-план, создает техническую инфраструктуру, обеспечивает аккредитацию и возможности для привлечения социума.

Много внимания в американской практике электронного обучения уделяется также вопросам повышения его качества. Можно отметить наиболее обсуждаемые в американской дидактической литературе меры по улучшению качества и повышению эффективности электронного обучения [8, p.39].

- *Относительно небольшое количество студентов в учебной группе*. Для того чтобы взаимодействие между студентами и преподавателями в электронных курсах было эффективным, количество студентов в классе не должно превышать 20–25 человек. Если студентов больше, необходимо создавать дополнительные группы.
- *Привлечение опытных преподавателей.* Проведение курсов должно осуществляться опытны-

ми преподавателями, специально обученными для работы онлайн. Это особенно важно в случае с дистанционным обучением. Нельзя допускать до дистанционного обучения преподавателя только потому, что он хороший преподаватель или опытный лектор. Для подготовки и обучения преподавателей к созданию электронных курсов и преподаванию онлайн эффективно проведение семинаров или курсов повышения квалификации в течение учебного года. Здесь полезно показать стандарты, которым должны отвечать электронные курсы. Если преподаватель быстро прекращает посещать подобные семинары или курсы, это свидетельствует о том, что он не будет хорошим онлайн преподавателем.

- *Организация курсов.* Электронные курсы должны быть хорошо организованы и иметь четкое расписание или график работы. Это означает фиксированные даты проведения занятий, обсуждения или проверки заданий, участия в дискуссиях или прочих событиях курса при свободном графике выполнения самого задания.
- *Наличие интересных учебных материалов.* Учебные материалы также должны учитывать разные стили обучения, присущие для студентов аудиалов, визуалов или кинестетиков. Неслучайно, в американских электронных, и особенно дистанционных, курсах один и тот же материал представлен как в традиционном письменном формате, так и в аудио или видео файлах. Кроме того, для креативных и самостоятельных студентов предлагаются различные проектные работы или задания-исследования.
- *Знание специфики электронной педагогики.* Эффективные электронные курсы имеют четкие цели и конкретные задачи, четко и ясно сформулированные задания, разработанную систему оценивания результатов студенческого прогресса на уровне промежуточного, рубежного и итогового контроля, а также эффективно используют наглядные материалы (презентации, аудио или видео файлы).
- *Наличие критериев качества электронного курса*. Гарантию качества дают четыре составляющие электронного курса: учебный дизайн, содержание или контент, методика преподавания курса и полученный результат. Все они оцениваются по определенным внутри каждой группы критериям.

В заключение отметим, что по единодушному мнению американских практиков электронного обучения, наличие четких и понятных образовательных стандартов электронного обучения, в том числе международного уровня, помогает создать качественные, интересные, практически значимые, востребованные и гибкие электронные курсы, открывающие доступ к имеющимся в других вузах возможностям и высококвалифицированным преподавателям. В том случае, если применение новых технологий в учебном процессе высшей школы, улучшает контакт между преподавателем и студентом, развивает кооперацию и взаимодействие между студентами, стимулирует активное обучение и повышает мотивацию, оправдывает ожидания и преподавателей и студентов, можно говорить об эффективности его применения в образовании.

The article analyzes the implementation of e-learning technologies into the educational system of the USA and presents the outlook of American educators on the most vital issues of electronic pedagogy which can be very helpful for creation of effective e-learning system at universities and colleges.
The key words: *informatization in education, ICT, e-learning, university education, lifelong learning*

Список литературы

1. Hope A. & Guiton P. Strategies for Sustainable Open and Distance Learning // World Review of Distance Education and Open Learning. Vol. 6. USA: Routledge, 2006.URL:http://books.google.ru/books?id=AlbNsWGZzRIC&pg= PA146&lpg=PA146&dq=http://nt.+media.++hku.hk/no_sig_diff/+phenoml.html.&source=bl&ots=R8kh7ZgxhA&sig=g41OoeuLVhn1r2QSTHvfy8biQ1g&hl=ru&ei=fEfkS7vjJIqMOOSq7dsN&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBYQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
2. Issues with Designing a Virtual Classroom // Phil for Humanity: A Guide for the Survival of Humankind, and Improving the World, Society, and Yourself!
3. URL:http://www.philforhumanity.com/Issues_with_Designing_a_Virtual_Classroom.html
4. Kiefer-O'Donnell R. & Spooner F. Effective Pedagogy and E-Learning // Teacher Education and Special Education. 2002. Vol. 25. № 2. P. 168 – 170. P. 169.
5. Montague R. & Pluzhenskaia M. Web-based Information Science Education (WISE): Collaboration to Explore and Expand Quality in US Online Education // Journal of Education for Library and Information Science. 2007. Vol. 48. № 1. P. 36 – 51.
6. Pop A. Quality Standards and the new technologies in higher education foreign languages instruction // Proceedings of the 20th International DAAAM Simposium . Vienna, 2009. Vol. 20. № 1. P. 1721.

7. Richardson J. Quality Education Is Our Moon Shot: An Interview with Secretary of Education Arne Duncan // The Phi Delta Kappan. Vol. 91. № 1. 2009. P. 24-29

8. Roper A. R. The Development of Online Student Skills: Successful Online Students Share Their Secrets // Proceedings of the Technology, Colleges & Community Worldwide Online Conference 2007. Golden Gate University: USA. 2007. PP. 170–183. URL: http://etec.hawaii.edu/ proceedings/2007/ roper.pdf

9. Tinker R. E-Learning Quality: The Concord Model for Learning from a Distance / NASSP Bulletin. Vol. 85 № 628. 2001. P. 36 -46.

10. Weems D.M. & Rogers C. B.H. Are US teachers making the grade? // Management in Education. 2010. Vol. 24(1). P. 18 – 24.

Об авторе

Войтович И. К. – кандидат филологических наук, доцент Института иностранных языков и литературы, Удмуртский госуниверситет, ivoytovich@yandex.ru

УДК

ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА

А.В. Гришин, В.А. Гришин

В статье рассматривается развитие политики Российской Империи в деле народного образования в первой четверти XIX века. Изучается становление и развитие деятельности Министерства народного просвещения. Рассматриваются новые виды образовательных учреждений, их учебная деятельность, особенности их функционирования. Прослеживается создание учебных округов, построение иерархии в управлении учебными заведениями. Рассматривается развитие университетского образования. Изучается роль и значение гимназий в жизни российского общества. Особое внимание уделяется деятельности лицея как особой формы учебного заведения.
Ключевые слова: *Российская Империя, Александр I, народное образование, Министерство народного просвещения, учебные округа, университет, гимназия, лицей.*

Политика российского правительства в области образования в первой половине XIX века была естественным продолжением процессов начавшихся в предыдущем столетии. Она сохраняла и сочетала в себе, подчас неосознанно, без необходимости, отношение, подходы к образованию как времени петровских преобразований, так и екатерининского «просвещенного абсолютизма». Не будучи приоритетной сферой деятельности государства, образование в России «обслуживало», обеспечивало государство необходимым количеством профессионально подготовленных кадров для решения оперативных военных, экономических и политических задач Российской империи. Подобный прагматический подход (порой - сиюминутный) к образованию представляется одной из характерных черт государственной политики России.

Начало очередного этапа в формировании государственной политики в области образования хронологически совпало с воцарением на российском престоле внука Екатерины II Александра I. Международный статус России в начале нового века, уровень ее экономического развития, развитие общественно-политический мысли, распространение идей гуманизма, создавали условия для качественно нового этапа развития российского образования. Социально-экономические процессы, и прежде всего, кризис феодально-крепостнической системы, происходившие в Российской империи, ее попытки глубже интегрироваться в политическое, экономическое и культурное пространство европейского сообщества стимулировали молодого императора к модернизации в первую очередь устаревшей системы государственного управления.

В сентябре 1802 года был опубликован царский манифест об учреждении министерств - новых органов власти. Одним из восьми учрежденных было министерство народного просвещения. Оно не имело аналогов и оказалось первым в истории нашей страны государственным органом управления образованием.

Согласно манифесту министр народного просвещения, воспитания юношества и распространения наук имеет в непосредственном ведении своем Главное училищное правление со всеми принадлежащими ему частями, Академию наук, Российскую академию, университеты и все другие училища, кроме предоставленных попечению императрицы Марии Федоровны и др. Определялся персональный состав комиссии училищ, которая ведала всеми верхними и нижними училищами. Каждый из членов комиссии управлял назначенным ему отделением.[8, 4] Подчеркивалось, что главной целью членов отделений, где еще нет университетов, является их создание.[8, 5] И уже в декабре 1802 г. был открыт Дерптский университет.

Первоочередно, как указывалось в Манифесте, эти органы управления образованием должны

были разработать общий план устройства народного образования в России. Под руководством П.В. Завадовского, назначенного министром, проходила разработка нового школьного устава и проведение в жизнь учебной реформы. В разработке «Предварительных правил …» и Устава участвовали видные ученые, в том числе и педагоги (Ф.И. Янкович де Миреево и др.) При подготовке этих документов широко использовались отечественные и зарубежные достижения школьного опыта и педагогической мысли. В январе 1803 г., разработанные основные положения этого плана нашли свое отражение в «Предварительных планах народного просвещения». 24 января 1803 года в Указе Правительствующему сенату «Об устройстве народных училищ» Александр I написал: «Рассмотрев поднесенный нам министром просвещения обще с членами правления доклад об устроении училищ и распространении наук в империи нашей, признали мы за нужное утвердить предварительные правила народного просвещения…» [1, 70] В них отмечалось, что народное просвещение в Российской империи составляет особую государственную часть, вверенную министру сего отделения и под его ведением распоряжаемую Главным училищным правлением; для нравственного образования граждан, соответственно обязанностям каждого состояния, определяются четыре рода училищ.

По поводу принятия «Предварительных правил…» Н.М.Карамзин в 1803 г. в «Вестнике Европы» писал: «24 января державная рука Александра подписала бессмертный Указ о заведении новых училищ и распространении наук в России … Многие государи имели славу быть покровителями наук и дарований, но едва ли кто-нибудь издавал такой основательный, всеобъемлющий план народного учения каким может гордиться Россия. Петр Великий учредил первую академию в нашем Отечестве, Елизавета - первый университет, великая Екатерина - городские школы, но Александр, умножая университеты и гимназии, говорит еще: да будет свет и в хижинах! Новая, великая эпоха начинается отныне в истории нравственного образования России…

Учреждение сельских школ несравненно полезнее всех лицеев, будучи истинно народным учреждением, истинным основанием государственного просвещения…» [1, 72] Годом позже был опубликован «Устав учебных заведений, подведомых университетам». Устав исходил из наличия в России системы школ, организованной в конце XVIII в. Создавалась единая система общего образования. В силу этого прежние главные и малые народные училища постепенно должны быть преобразованы. Этими документами была оформлена новая многоуровневая система школьного образования. Каждому уровню соответствовал свой тип учебного заведения: - университеты (в каждом округе), - гимназия (в каждом губернском городе), - уездные училища (по одному в каждом уезде), - приходские (в городах и сёлах). Все учебные заведения были преемственно связаны между собой: каждая предшествующая ступень являлась основой для перехода на новую образовательную ступень.

Осуществление реформы началось с создания системы, в основу которой был положен принцип разделения территории империи на учебные округа во главе с попечителями. Согласно принятому уставу Россия была разделена на шесть учебных округов: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский и Дерптский; во главе которых стояли попечители учебного округа. Но для этого необходимо было открыть «недостающие» университеты в Петербурге, Казани и Харькове. Уставы двух последних были утверждены 5 ноября 1804 г. а уже в январе - феврале 1805 г. они начали учебную деятельность. Исключение составил только Санкт-Петербургский учебный округ, где вместо закрытого в 1776 году университета работал педагогический институт.

Каждый учебный округ состоял из строго ранжированной системы учебных заведений. Единственным, но значимым ограничением для получения гимназического и особенно университетского образования была сословная принадлежность учащихся.

Каждый тип образовательных учреждений, входивших в округ, имел своё, чётко отчерченное функциональное предназначение не только в учебно-воспитательном, научно-методическом, но и административно-управлен-ческом аспекте. Устав предусматривал строгую иерархию в управлении учебными заведениями: приходские училища подчинялись смотрителю уездного училища, уездные училища и аналогичными им учебные заведения,- директору гимназии, гимназии же - ректору университета, университет - попечителю учебного округа.

На университеты помимо научных и учебных функций возлагались и административные. Они должны были принять на себя надзирание за училищами и управлять всеми учебными заведениями своего округа. Для этого при советах университетов создавались училищные комитеты и профессора университетов должны были выполнять функции методистов и инспекторов учебных округов.

Университетские учебные округа с момента своего создания не были замкнутыми в рамках административных границ своих губерний учреждениями. Так в Московский учебный округ, помимо титульной, входили Смоленская, Калужская, Тульская, Рязанская, Владимирская, Костромская, Вологодская, Тверская, Ярославская губернии, располагавшие необходимым минимумом культурных

средств, сил и ресурсов. [2, 42] Идея создания учебных округов, позаимствованная из Европы, в России реализовывалась с учетом государственного устройства, общественно-экономического уровня развития, культурных и национальных особенностей

Особенностью российской образовательной системы было то, что во главе учебного округа стоял попечитель, который, будучи полномочным представителем императорской власти, вместе с университетом отвечал за состояние дел в сфере образования на вверенной ему территории. Первым попечителем Московского университета был граф П.И. Шувалов. В число попечителей учебных округов входили адмиралы И.Ф. Крузенштерн, Е.В. Путятин, граф С.С. Уваров, Н.И. Пирогов и многие другие.[9, 103] Но говорить о профессиональной подготовке большинства из них говорить не приходится. Главное в их деятельности состояло в обеспечении проведения единой государственной образовательной политики и её преемственность на всем пространстве страны.

Организация учебных округов установила преемственность между всеми типами учебных заведений, которая впервые декларировалась в официальных документах.

Приходские училища с одногодичным курсом обучения могли создаваться в городах и селах при каждом церковном приходе или при двух. Целью приходских училищ было, во-первых, приготовить учащихся для уездных училищ, если родители захотят продолжить образование детей в них, во-вторых, дать детям земледельческого и других состояний сведения, им приличные, сделать их в физических и нравственных отношениях лучшими. Правительство не отпускало на эти школы средств. Поэтому они почти не развивались. В учебный план приходских училищ входили: Закон Божий и нравоучение, чтение, письмо, начала арифметики, чтение некоторых глав из книги «О должностях человека и гражданина», которая с 1786 года применялась в народных училищах. Занятия в школе должны были проводиться 9 часов в неделю.

Уездные училища должны были создаваться по одному в губернских и уездных городах, а если позволят средства, то и в большем количестве. Курс обучения в уездных училищах был двухгодичным. Цель уездных училищ: во-первых, подготовить учащихся для поступления в гимназию, а во-вторых, дать детям непривилегированных свободных сословий «необходимые познания, сообразные состоянию их и промышленности». В этих училищах был установлен двухгодичный срок обучения. Учебный план уездных училищ включал в себя многочисленные предметы:: закон божий и священную историю, изучение книги «О должностях человека и гражданина», чистописание, российскую грамматику, а на национальных окраинах - грамматику местного языка, всеобщую и российскую географию, всеобщую и российскую историю, арифметику, основы геометрии, основы физики и естественной истории, начальные правила технологии, относящиеся к хозяйству края и его промышленности, рисование. Все предметы преподавались двумя учителями; с недельной нагрузкой в 28 часов. Каждый учитель обязан был преподавать 7-8 предметов. Финансирование уездных училищ осуществлялось иначе, чем малых училищ. В то время как малые училища содержались за счет пожертвований, собираемых приказами общественного призрения, уездные частично содержались за счет государственного бюджета, а также за счет местных сборов. Система финансирования уездных училищ сказалась на их развитии, число их неуклонно росло.

Гимназии должны были учреждаться в каждом губернском городе, на базе главных народных училищ там, где таковые имелись или следовало открыть новые средние школы. Курс обучения в гимназии продолжался 4 года. Целью гимназий, предназначенных для дворян и чиновников, являлась, во-первых, подготовка к университету, а во-вторых, преподавание наук тем, кто пожелает «приобрести сведения, необходимые для благовоспитанного человека». Учебный план гимназии был энциклопедичным. В него входили латинский, немецкий и французский языки, география и история, статистика общая и Российского государства, начальный курс наук философских (метафизика, логика, нравоучение) и изящных (словесность, теория поэзии, эстетика), математика (алгебра, геометрия, тригонометрия), физика, естественная история (минералогия, ботаника, зоология), теория коммерции, технология и рисование.[8, 332] Если позволяли возможности, то в гимназии могли преподаваться танцы, музыка и гимнастика. В учебном плане отсутствовали религиозные дисциплины, но включались социологические знания, что означало светскую направленность гимназического образования. Вместе с тем в гимназиях не предполагалось преподавание русского языка.

В гимназии должны были работать восемь учителей и учитель рисования. Нагрузка учителей от 16 до 20 недельных часов. Каждый учитель ведет цикл предметов: философские и изящные науки, физико-математические дисциплины, экономические науки, что создавало лучшие условия для учебной работы педагогов средней школы, предназначенной для привилегированного населения, по сравнению с учителями уездных училищ, рассчитанных на простых людей.

Учитель/ предметы	Класс/ часы	Содержание
Учитель математики и физики	1 класс/6 часов	Чистая математика: алгебра, геометрия, плоская тригонометрия
	2 класс/6 часов	Завершение чистой математики и начало прикладной математики и опытной физики
	3 класс/6 часов	Завершение прикладной математики и опытной физики
Учитель истории, географии и статистики	1 класс/6 часов	Древняя история и география, мифология и древности
	2 класс/6 часов	Новая история и география в т.ч. отечественная новая история и география
	3 класс/4 часа	Общая статистика
	4 класс/2 часа	Статистика Российского государства
Учитель философии, изящных наук и политической экономии	1 класс/4 часа	Логика, всеобщая грамматика
	2 класс/4 часа	Психология нравоучение
	3 класс/4 часа	Эстетика и риторика
	4 класс/4 часа и 4 часа	Право естественное, право народное Политическая экономия
Учитель латинского языка	1 класс/6 часов	Обучение чтению, письму, латинской грамматике, переводу с латинского языка на природный.
	2 класс/6 часов	Объяснение классического прозаического писателя, перевод с природного языка на латинский.
	3 класс/4 часа	Изучение латинских стихотворцев и обучение сочинению, заучивание наизусть сочинений или лучших мест из сочинений латинских писателей.
Учитель немецкого и французского языка	1 класс/4 часа	Обучение чтению, письму и грамматике.
	2 класс/4 часа	Изучение грамматических правил, перевод с немецкого и французского языка на природный.
	3 класс/4 часа	Изучение прозаических писателей, перевод с природного языка на немецкий и французский.
	4 класс/4 часа	Изучение немецких и французских поэтов, обучение сочинению на этих языках. Заучивание наизусть лучших мест из немецких и французских прозаических писателей и поэтов.

Учитель рисования, обучая два класса вместе по 2 часа в неделю, вед преподавание в течение всего 4-х летнего периода обучения.

Но в учебных планах гимназий не предусматривалось изучение родного языка, которое заканчивалось в уездных училищах. Изучали латинскую, немецкую, французскую грамматику, творчество поэтов и прозаиков, творивших на этих языках, а родной язык и русскую литературу – нет. П.Ф. Каптерев считал это отзвуком западноевропейской школьной практики, когда латинскому языку учили, а грамматике родного языка нет, считая, что родной язык хорошо известен. Первым, в 1811 г., в гимназический курс русскую грамматику ввел С.С. Уваров – тогдашний попечитель Санкт-Петербургского учебного округа, а уже с 1819 года он был введен во всех гимназиях.**[4, 243]**

Преподавание учебных предметов рекомендовалось связывать с жизнью. Так, учитель математики и физики должен проводить экскурсии, знакомя учащихся с техникой местных предприятий; учитель естественной истории собирает с учениками минералы, травы, образцы почв, объясняя учащимся их свойства и отличительные признаки. В целях наглядного преподавания в гимназиях рекомендовалось иметь библиотеку, географические карты и атласы, глобусы, чертежи и модели машин, геометрические и геодезические приборы, наглядные пособия для уроков физики. Государство полностью брало на себя содержание гимназий.

Помимо вышеназванных предметов гимназисты, желающие быть учителями, обучались «способу преподавания» и после соответствующего испытания получали с ведома университета свидетельства, подписанные директором и учителями гимназии, дающими право быть учителями уездных, приходских и других училищ. [8, 333]

Университеты составляли высшую ступень системы народного образования, в них поступали имеющие знания в объеме гимназического курса. Царское правительство дало университетам автономию. Университеты управлялись выборными советами, профессора выбирали также ректора и деканов. Им разрешалось создавать научные общества, иметь типографии, издавать газеты, журналы, учебную и научную литературу. Профессорам рекомендовалось употреблять по отношению к студентам гуманные меры воздействия. Студенты могли создавать различные общества, кружки, устраивать товарищеские сходки. Главной задачей университетов являлась подготовка чиновников для всех родов государственной службы, в том числе и народного просвещения .

Уставом 1804 года устанавливалась доступность школы для всех сословий и не упоминалось, что принадлежность к крепостному сословию служит препятствием для поступления в школу. Новой системе были присущи некоторые черты, свойственные буржуазной системе народного образования:

преемственность программ школ, бесплатность образования на всех ступенях, формальная доступность школ для детей, принадлежащих к свободным сословиям. Но правительство старалось, чтобы она не нарушала устои сословно-крепостнического строя. Так, через некоторое время после опубликования устава министр разъяснил, что принимать в гимназии детей крепостных крестьян не разрешается.

В Уставе 1804 г. большое внимание уделялось вопросам, относящимся к обязанностям учителей. Общий тон этих указаний отличался благожелательностью и уважением к педагогам. Учитель, говорилось в Уставе, должен стараться, чтобы ученики «преподаваемые им предметы понимали ясно и правильно». Он должен заботиться более «об образовании и изощрении рассудка» детей, «нежели о наполнении памяти», возбуждать у учеников «охоту и привязанности к наукам» и т.д. Следует заметить, что Устав 1804г. делал шаг вперед по сравнению с теми дидактическими требованиями, которые были сформулированы в 1786 г. и ориентировали учителя в основном на требования точного заучивания и закрепления учебного материала. Новый Устав исходил из необходимости наглядности преподавания и связи теории с практикой. Эти дидактические советы подкреплялись требованиями создать при гимназиях библиотеки и кабинеты, оборудованные необходимыми учебными пособиями картами и атласами, глобусом, чертежами машин, геометрическими и геодезическими приборами, наглядными приборами для уроков физики.

Принятие нового Устава оказалось неподкрепленным финансово-экономическими мероприятиями правительства: отпускалось недостаточно средств для создания необходимой сети школ. Развитие школ в Петербурге и Москве шло быстрее, чем в других городах. Однако и в столицах их было мало: в Москве 20, а в Петербурге - 17. Все они, за исключением гимназий, были переполнены учащимися.

Всё более заметную роль в школьном деле приобретало частная инициатива. Возникли частные учебные заведения, которые успешно конкурировали с государственными: Ришельевский лицей в Одессе, Ярославский лицей, Лазаревский институт восточных языков в Москве, школа А.А. Ширинского – Шихматова для крестьянских детей в селе Архангельском Смоленской губернии и д.р. По инициативе Ф.П. Глинки и Ф.Н. Толстого, основавших Вольное общество учреждения училищ по методу взаимного обучения, в Петербурге открылось бесплатное училище на 250 мест. С 1818 по 1822 гг. в нём обучилось 815 детей. В это же время в Петербурге и Гатчине были учреждены ещё три училища. Кроме того, была открыта центральная школа для солдат гвардейского корпуса, открыты школы в Преображенском, Московском, Кавалергардском и Егерском полках. Общество издавало учебные таблицы, использовавшиеся при обучении грамоте. Однако после восстания Семёновского полка (1820 г.) все таблицы были изъяты, а Вольное общество в 1822 г. было закрыто. **[2, 184]**

Многие дворяне предпочитали обучать своих детей в частных пансионатах, но их роль была несколько ослаблена благодаря учреждению лицеев - государственных закрытых учебных заведений для дворянства. Особую роль в их создании, в частности, в организации Царскосельского лицея сыграл Н.Н. Сперанский, разработавший его проект.

М.М. Сперанский, В.Ф. Малиновский и др., стремились к воспитанию «новых людей», которые смогли бы осуществить преобразования в России. В Уставе Лицея отмечалось, что он учреждается с целью образования юношества для государственной службы и приравнивается к российским университетам.

Предусматривалось общее образование, с преобладанием гуманитарных наук. Наибольшее число часов отводилось обучению грамматике, историческим наукам, словесности, особенно иностранным языкам.

Учебные предметы делились на два курса (начальный и окончательный) по 3 года каждый. В начальный курс входили: грамматика языков: русского, латинского, французского, немецкого; первоначальные основы Закона Божьего и философии нравственной, первоначальные основы логики; математические и физические науки: арифметика, геометрия, часть алгебры, тригонометрия прямолинейная, начало физики; исторические науки: российская история, иностранная, география, хронология; первоначальные основания изящной словесности: избранные места из лучших писателей, правила риторики; изящные искусства и гимнастические упражнения, а также чистописание, рисование, танцы, фехтование, верховая езда, плавание.

Окончательный курс включал: нравственные, физические, математические, исторические науки, словесность, изящные искусства и гимнастические упражнения. Давались понятия о гражданской архитектуре и искусстве.

Обучение в лицее возлагалось на профессоров. С 30 воспитанниками занимались 6 профессоров, помощники профессоров и учителя. Профессора каждые полгода проводили испытания воспитанников.

Для каждого курса были выработаны правила обучения. В правилах для начального курса было сказано, что профессор должен прежде заставлять их мыслить, а потом искать выражения этих мыслей в слове.

Правила для окончательного курса гласили: науки должны занимать первое место, а иностранные языки должны быть продолжены, и профессора должны стараться, чтобы воспитанники научились сочинять правильно на немецком и французском, а преимущественно на российском языке. [2, 179]

По результатам обучения специальная конференция профессоров определяла с каким классом лицеисты выпускаются в государственную службу, и через министра представляла своё заключение на усмотрение императора.

Устав 1804 г. отражал передовые идеи своего времени: светскость, единство системы народного образования и д.р. Однако, либеральные идеи Устава постоянно подвергались ревизии. Не было предусмотрено в учебных планах гимназий, в отличие от приходских и уездных училищ, и преподавание Закона Божия, что можно было считать свидетельством стремления к светскому образованию. Однако этот «недостаток» был исправлен в 1809 г. в гимназии Казанского учебного округа, а с 1819 г. чтение Святого Писания вместе с катехизисом стало обязательным предметом.[4, 243]

В учебные заведения вводился «способ учения», разработанный в 80-х годах XVIII века. Учителям рекомендовались методы и организацию обучения, предложенные в книге «Руководство учителям народных училищ». В уставе 1804 г. учителя рассматривались как чиновники. Власть не признавала за ними права на педагогическое творчество.

Также осталась на бумаге и идея о всесословности. Правительство запретило принимать в гимназии детей крепостных, затруднило поступление в гимназию и университет детей купцов, ремесленников, мещан. В 1819 г. была введена плата за обучение. В этом же году из учебных планов всех школ исключились естествознание, философия, политическая экономия, естественное право, эстетика. Да и само Министерство народного просвещения было преобразовано в 1817 году в Министерство духовных дел и народного просвещения. Целью министерства являлось - «основать народное воспитание на благочестии согласно с актом Священного союза». Мероприятия нового министерства были направлены на усиление религиозного воспитания. Было сокращено преподавание естествознания. Из курса гимназий исчезли философия, политическая экономия, естественное право, эстетика, которые могли способствовать развитию «вольнолюбивых» настроений.

Отразилось это и на ·университетах. В 1819 г. сибирский губернатор и президент местного библейского общества Магницкий писал, что профессора университетов сеют в души юношества яд неверия и ненависти к законным властям и призывал правительство заняться искоренением вредного направления, а Казанский университет «публично разрушить».

Став попечителем Казанского учебного округа, Магницкий, составил 'инструкцию директору и ректору Казанского университета, фактически отменившую утвержденный в 1804 г. устав университетов. Преподавание в Казанском университете предлагалось перестроить так, чтобы философия преподавалась в духе апостольских посланий, а политические науки - на основании ветхого завета и отчасти Платона и Аристотеля. При изучении математики рекомендовалось обращать внимание студентов на то, что три есть число священное, а на занятиях естественной историей, что от Адама и Евы все человечество произошло. Были уволены лучшие профессора и учителя.

Подобное было предпринято в Петербургском университете. Его профессора, читавшие курсы философских и политических наук, говорили на лекциях о вреде крепостного права и монархического образа правления.

Результатом стало увольнение профессоров, исключение студентов, а также закрытие учительского института при университете в котором шла разработка методов первоначального обучения арифметики, грамоте, истории, географии.

Министерство просвещения провело в начале XIX в. работу по созданию учебников для гимназий, а по некоторым предметам и для уездных училищ. К их созданию прежде всего привлекались профессора-иностранцы, преподававшие в русских университетах. Учебные руководства русских ученых редко принимались как обязательные учебники для школы. Книги, изданные министерством просвещения, редко доходили до провинции. Однако университеты выпускали большое количество учебной литературы, и часто преподавание в школах проводилось по этим изданиям. Учителя вели также занятия по своим запискам, составленным ими в университетах, где они учились. Таким образом, преподавание отражало научные и методические взгляды профессоров университетов.

Развитие социально-экономических отношений, рост населения, потребность в грамотных работниках, деятельность передовых ученых и учителей способствовали развитию школьного дела. В 1812 году в России было 47 губернских городов, и почти в каждом из них были гимназии, уездные и приходские училища. В уездных городах существовали уездные приходские и малые училища. Развитие школ в столицах шло гораздо быстрее, чем в других городах. Однако и здесь было мало школ: в Москве 20, а в Петербурге всего 17. Все они, за исключением гимназий (по одной в столицах), были переполнены учащимися. Правительство не отпускало средств для создания даже в столицах необходимого количества школ. Но если в городах школьное дело развивалось, хотя и крайне медленно, в сельской местности школа практически не развивалась.

The article deals with the development policy of the Russian Empire in public education in the first quarter of the XIX century. We study the formation and development of the Ministry of Education. The article explores new kinds of educational institutions, their training activities , especially their functioning. We traced the creation of school districts, construction of the hierarchy in the management of educational institutions .We also consider the development of university education. The role and importance of gymnasia in Russian society was examined very closely .Particular attention was paid to the activities of the lyceum as a special form of the institution .
The key words: *Russian Empire, Alexander I, public education, Ministry of Education, school districts, university, gymnasia, lyceum.*

Список литературы

1. Анисимов В.В. Университетские учебные округа: история и современность. // Педагогика. 2000 № 2.
2. Антология педагогической мысли в России первой половины XIX в. М.: Педагогика, 1987.-560с.
3. Виттекер Цинтия Х. Граф Сергей Семенович Уваров и его время. СПб., «Академический проект». 1999.348 с.
4. Каптерев П.Ф. История русской педагогии СПб.:Алетейя,2004. 560 с.
5. Князьков С. А., Сербов Н. И. Очерки истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II. Под ред. С. В. Рождественского. М.: «Польза», 1910.240 с.
6. Лебедев Н. А. Исторический взгляд на учреждение училищ, школ, учебных заведений и ученых обществ, послуживших к образованию русскаго народа с 1025-1855 год.Спб.: Типография А. Циммермана, 1875.225 с.
7. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения, 1802-1902.СПб: «Государственная типография», 1902.-840с.
8. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения (царствование императора Александра I 1802-1825) Т.I; издание второе: СПб, типография Бадашева, 1873.
9. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. М.: Просвещение, 1986.432с.

Об авторах

Гришин А.В. - кандидат исторических наук, доцент Брянского филиала Финансового университета при Правительстве РФ

Гришин В.А. - кандидат исторических наук, профессор Брянского государственного университета имени И.Г. Петровского

УДК 373.2; 376.3

ДОШКОЛЬНИК В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

И.Д. Емельянова

В настоящее время в педагогической науке актуальность приобретает термин «инклюзивное образование». В связи с этим в данной статье рассматриваются принципы, условия, модель организации инклюзивного процесса в дошкольном образовательном учреждении.
Ключевые слова: *пространство, образовательное пространство, инклюзия, инклюзивное образование, дошкольник.*

В последнее время в современной науке по отношению к феномену «личность» все чаще используется категория «пространство». Это понятие по-разному определяется авторами.

В философии пространство трактуется как взаимное расположение сосуществующих объектов [7]. Это объясняет тот факт, что главной стороной любого пространства являются отношения между объектами или между субъектом и объектом.

Интересно осмысление данного понятия в психологии и педагогике.

В результате анализа роли образования в построении отношений взаимодействия, требующих взаимопонимания между людьми, в приобщении субъектов к миру знаний, к общечеловеческим интеллектуальным достижениям С.К. Бондырева выделила ведущую характеристику единого образовательного пространства – взаимодействие и связь субъектов [1]. Анализируя определение понятия «единое образовательное пространство», данное С.К. Бондыревой, напрашивается вывод о том, что именно отношения являются системообразующим его компонентом.

Вариантом образовательного пространства человека, судя по педагогической литературе, является педагогическое пространство. Ряд авторов (Л.И. Новикова, 1992, 1993; М.Н. Ахметова, 1995) выделяют единое педагогическое пространство, которое включает среду внутреннюю (например, в школе) и внешнюю (в которой находится школа); педагогическое творческое пространство (М.Н.

Ахметова, 1998; В.А. Кравковский, 1996 и др.).

В настоящее время в педагогических исследованиях особое место занимает проблема преобразования педагогического пространства, в котором происходит воспитание и образование человека (М.Н. Ахметова, В.В. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.В. Сериков, А.А. Хуторской).

Вступивший в силу с 1 сентября 2013 года Федеральный закон № 273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» некоторым образом внес изменение в специфику образовательного пространства. В трактовке нового Закона появился термин «инклюзивное образование», которое понимается как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6].

Учет разнообразия «особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» связан с категорией детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – детей с различными отклонениями в физическом и (или) психическом развитии, нуждающихся в коррекционно-развивающем образовании.

В связи с этим как вариант образовательного пространства, педагогическое пространство может рассматриваться как система взаимосвязанных образовательно-воспитательных ситуаций, субъектами которых являются дети с особыми образовательными потребностями и окружающие их люди (педагогический состав ДОУ и родители). В педагогическое пространство также включается воспитывающее влияние среды ближайшего окружения ребенка.

Как известно, проблеме «инклюзии» на протяжении нескольких лет предшествовала проблема «интеграции» детей с отклонениями в развитии в коллектив здоровых сверстников. Интеграция как процесс обучения детей с проблемами в общеобразовательных учреждениях общего типа и до настоящего времени находится в центре внимания педагогической науки и практики. Это обусловлено тем, что интегрированное обучение расширяется в России, но процесс этот, как правило, идет стихийно. Вместе с тем интегрированное обучение является закономерным этапом развития системы образования.

Интегрированное (совместно с нормально развивающимися сверстниками) обучение предполагает овладение ребенком с отклонениями в развитии общеобразовательным стандартом в те же (или близкие) сроки, что и здоровыми детьми. Исследования показывают, что интегрированное обучение в массовых образовательных учреждениях может быть эффективным для части детей с отклонениями в развитии, уровень психофизического развития которых соответствует возрастной норме или близок к ней. Но оно оказывается нецелесообразным для детей с интеллектуальной недостаточностью. По отношению к ним речь прежде всего должна идти о совместном пребывании в учреждении, о совместном проведении досуга, то есть о социальной, а не об образовательной интеграции [4].

Признавая интеграцию одной из ведущих тенденций современного этапа развития образования, необходимо искать пути в развитии процесса совместного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с их нормально развивающимися сверстниками.

В последние годы в российском образовании актуализируются ценности инклюзивного образования, которое нацелено не только на традиционные образовательные достижения, но и на обеспечение полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе всех его членов, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Организация инклюзивной практики предполагает определенную гибкость образовательной системы, учитывающей потребности всех детей, охваченных совместным обучением (не только детей с ОВЗ, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе). Система обучения и воспитания подстраивается под индивидуальные образовательные потребности ребенка, используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания. В самом инклюзивном подходе заложена необходимость изменять образовательную ситуацию, создавать новые формы и способы организации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей.

Построение образовательного процесса в ДОУ, реализующих инклюзивную практику, диктует необходимость создания структурно-функциональной модели, спроектированной на основе интеграции системного, компетентностного и дифференцированного подходов, ориентирующих педагогов на овладение воспитанниками социальными, здоровьесберегающими, коммуникативными, деятельностными, информационными компетенциями.

Организация инклюзивной практики в ДОУ должна строиться на следующих принципах:

– индивидуального подхода (всесторонняя диагностика ребенка и разработка соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей: выбор форм, методов и средств образовательной деятельности в зависимости от индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы);

– поддержки самостоятельной активности ребенка (индивидуализации) (обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка);

– социального взаимодействия (создание условий для понимания и принятия друг друга всеми участниками образовательного процесса с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе; активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность);

– междисциплинарного подхода (комплексный, междисциплинарный подход к определению и разработке методов и средств образовательной деятельности);

– вариативности в организации образовательного процесса (наличие вариативной развивающей среды – необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы; способность педагога использовать разнообразные методы и средства работы как общей, так и специальной педагогики);

– партнерского взаимодействия с семьей (усилия педагогов поддерживаются родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи; задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, реагировать на запросы родителей для их ребенка, договариваться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка);

– динамического развития образовательной модели детского сада (модель детского сада может изменяться, включая новые структурные подразделения, специалистов, развивающие методы и средства).

Основной принцип управления в инклюзивной группе детского сада – принцип совместного принятия решения участниками образовательного процесса и ответственность за его выполнение. На основе данного принципа определяются структуры управления инклюзивным процессом:

1) научно-методический совет ДОУ;

2) психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) ДОУ;

3) педагогический коллектив инклюзивной группы;

4) родительский комитет.

Одним из важных условий организации инклюзивного процесса является командная работа сотрудников.

Педагогический коллектив инклюзивной группы включает в себя: воспитателей, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, тьютора, социального педагога, педагогов дополнительного образования.

Цель работы этого коллектива – организация детско-взрослой общности как социальной модели, в которой каждый человек является ресурсом для другого человека.

Основные направления деятельности педагогического коллектива:

– разработка и реализация конкретных этапов овладения образовательной программой всеми детьми группы, в том числе овладение индивидуальной образовательной программой ребенком с ОВЗ;

– проведение анализа результатов психолого-педагогической диагностики всех детей группы;

– разработка каждым специалистом календарных и тематических планов коррекционно-развивающей работы;

– реализация, с опорой на решения ПМПК, действий по включению детей в группу в начале учебного года;

– планирование распорядка повседневных дел и занятий в группе;

– обсуждение и планирование действий по сотрудничеству и взаимодействию с родителями;

– планирование, организация и реализация событий и праздников;

– анализ экстренных ситуаций и организация действий по их разрешению.

ПМПК назначает каждому ребенку с ОВЗ ведущего специалиста (в зависимости от образовательных потребностей) из числа специалистов педагогического коллектива группы.

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении новых форм дошкольного образования для детей с разными стартовыми возможностями. Для детей, которые по каким-либо причинам не могут посещать дошкольную группу в режиме полного дня, создаются дополнительные структурные подразделения: центр игровой поддержки развития (ЦИПР), консультативный пункт (КП), лекотека, служба ранней помощи (СРП), группа кратковременного пребывания «Особый ребенок», деятельность которых направлена на оказание вариативных образовательных услуг семьям детей в возрасте от 2 месяцев до 7 лет.

В контексте вышесказанного целесообразно проанализировать опыт экспериментальной работы в смешанной группе (по типу комбинированной интеграции) дошкольного образовательного учреждения.

Экспериментальная работа осуществлялась в течение трех лет (2009-2012 гг.). Базой исследования явилось ДОУ № 21 г. Липецка. Группа уже была укомплектована. Две трети группы составили вос-

питанники с уровнем психофизического развития, соответствующим возрастной норме. Треть воспитанников, по заключению ПМПК, имела общее недоразвитие речи (II-III уровень). На момент начала эксперимента детям исполнилось четыре года (средний дошкольный возраст). Часть детей с нарушениями речи имела возможность перевода в группу компенсирующей направленности (для детей с общим недоразвитием речи). Однако администрация ДОУ совместно с руководством экспериментальной площадкой и родителями детей (на основании их заявлений) в целях получения достоверных данных исследовательской работы решили оставить первоначальный состав детей для продолжения эксперимента.

Результаты диагностики на начальном этапе эксперимента позволили по состоянию речевых навыков в смешанной группе (по типу комбинированной интеграции) выделить четыре уровня: высокий, средний, ниже среднего, низкий.

В соответствии с этим в экспериментальной группе были получены следующие результаты: высокий уровень – 23,2% , средний – 28,8%; ниже среднего - 30%; низкий – 18%; в контрольной группе – следующие: высокий уровень – 24,6%; средний – 29 % , ниже среднего – 30%; низкий – 16,4%.

Очевидно, что большинство детей в каждой группе оказалось на среднем уровне и ниже среднего. Дети с общим недоразвитием речи по количеству баллов были включены в группу с низким уровнем речевого развития.

Итоги диагностики позволили определить этапы и содержание экспериментальной работы, в которой был взят ориентир на оптимизацию форм и методов речевого развития детей в условиях предлагаемой модели инклюзивного пространства дошкольного учреждения.

Экспериментальная работа осуществлялась на основании авторской программы.

Организация работы в экспериментальной группе предусматривала:

- создание условий для разнообразного общения детей;
- проведение коррекционно-педагогической и психологической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи;
- оказание необходимой коррекционно-педагогической поддержки воспитанникам, не имеющим выраженных первичных отклонений в развитии, но отстающих от возрастной нормы;
- обучение родителей педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребенком, приемам и методам воспитания и обучения, оказания им психологической поддержки.

На каждого воспитанника группы была составлена индивидуальная программа развития.

Организационными формами работы сначала явились фронтальные и подгрупповые занятия с детьми, занятия малыми подгруппами (по 2-3 ребенка) и индивидуальные. Позднее с введением в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГТ) преобладающей стала форма непосредственно образовательной деятельности в различных ее комбинациях.

Работая в экспериментальной группе ДОУ, логопед организовывал свою деятельность следующим образом:

- планировал (совместно с другими специалистами) и проводил целенаправленную интеграцию детей с ОНР в группе;
- консультировал воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре по вопросам организации коррекционно-педагогического процесса и взаимодействия всех детей группы, помогал в отборе содержания и методики проведения совместных занятий;
- координировал коррекционно-педагогическую и психологическую помощь детям с общим недоразвитием речи; проводил совместные занятия с другими специалистами (музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре и т.п.);
- вел необходимую документацию.

Деятельность воспитателя экспериментальной группы аналогична деятельности воспитателя общеразвивающей и компенсирующей групп. Она была направлена на обеспечение всестороннего развития всех воспитанников. Особенностями организации работы воспитателя группы явились:

- планирование (совместно с другими специалистами) и проведение образовательной деятельности со всей группой детей, включая воспитанников с нарушениями речи;
- планирование (совместно с другими специалистами) и организация совместной деятельности всех детей группы;
- соблюдение преемственности в работе с другими специалистами по выполнению индивидуальной образовательной программы каждого ребенка с общим недоразвитием речи;
- обеспечение индивидуального подхода к каждому воспитаннику с ОНР с учетом рекомендаций специалистов;
- консультирование родителей детей с общим недоразвитием речи по вопросам воспитания

ребенка в семье;

- ведение необходимой документации.

Деятельность педагога-психолога была направлена на сохранение психического здоровья каждого воспитанника группы. В его функции входило:

- психологическое обследование дошкольников;
- участие в составлении индивидуальных программ развития (воспитания и обучения ребенка в условиях семьи и дошкольного образовательного учреждения);
- проведение индивидуальной и подгрупповой коррекционно-психологической работы с воспитанниками;
- динамическое психолого-педагогическое изучение детей;
- проведение консультативной работы с родителями по вопросам воспитания ребенка в семье;
- осуществление преемственности в работе дошкольного учреждения и семьи;
- консультирование персонала группы;
- заполнение рабочей документации.

Деятельность музыкального руководителя в экспериментальной группе была направлена на развитие музыкальных способностей, эмоциональной сферы и творческой деятельности дошкольников. Особенностями работы музыкального руководителя в группе явились:

- взаимодействие со специалистами по вопросам организации совместной деятельности всех детей на занятиях, праздниках, развлечениях, утренниках и т.д.;
- проведение непосредственно образовательной деятельности со всеми детьми группы (в том числе совместно с другими специалистами: логопедом, педагогом-психологом, инструктором по физической культуре);
- консультирование родителей по использованию в воспитании ребенка музыкальных средств.

Деятельность инструктора по физической культуре была направлена на сохранение и укрепление здоровья всех детей и их физическое развитие, пропаганду здорового образа жизни. Организация работы предусматривала:

- проведение (в том числе совместно с другими специалистами) индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий со всеми воспитанниками с учетом их психофизических возможностей и индивидуальных особенностей;
- планирование совместной деятельности воспитанников группы; подготовку и проведение общих спортивных праздников, досуга и развлечений;
- оказание консультативной поддержки родителям по вопросам физического воспитания, развития и оздоровления ребенка в семье;
- регулирование физической нагрузки на дошкольников.

Результаты итоговой диагностики позволили по состоянию речевых навыков в смешанной группе (по типу комбинированной интеграции) констатировать следующее: высокий уровень – 30% , средний – 41,4%; ниже среднего – 28,6%. Как показывают цифры, в целом речь детей экспериментальной группы, в том числе и с общим недоразвитием речи, стала более качественной. Низкий уровень не зафиксирован (на начальном этапе эксперимента низкому уровню соответствовало 18 % – дети с ОНР); в контрольной группе результаты изменились незначительно.

Описываемая модель интеграции – образовательный процесс в смешанной группе дошкольного учреждения комбинированного вида – пример деятельности педагогов в инклюзивной группе. Такой вариант группы, появившийся на базе экспериментальной площадки, доказал свою эффективность. «Выпуск» детей экспериментальной группы свидетельствует о том, что предложенный вариант инклюзивной модели оптимален для сегодняшней образовательной ситуации. Доказательством тому являются результаты образовательного процесса не только детей с общим недоразвитием речи, но и нормально развивающихся сверстников.

Currently, the relevance of teaching science has gained the term "inclusive education". In this context, this article examines the principles of organization model conditions inclusive process in preschool educational institution.
The key words: *environment, educational environment, inclusion, inclusive education, preschooler.*

Список литературы

1. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Изобр. тр. [Текст] / С.К. Бондырева.М., 2003.

2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации (сайт) [2011] URL: http // минобрнауки РФ // документы / 2882 (дата обращения: 01.12.2012).

3. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации ин-

клюзивного образовательного процесса в детском саду [Текст] / авторы-составители: М.М. Прочухаева, Е.В. Самсонова. М.: Центр «Школьная книга», 2010.

4. Малофеев, Н.Н. Методические рекомендации по осуществлению интегрированного воспитания и обучения дошкольников с отклонениями в развитии в условиях смешанной группы [Текст] / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко. М., 2006.

5. Педагог в инклюзивной образовательной среде: Сб. науч.-метод. статей по итогам Российской научно-практической конференции «Подготовка и дополнительное образование педагогов для работы в инклюзивной образовательной среде» (Москва, 25.02.2013) [Текст] / Ред.-сост.: Т.В. Кожекина, О.А. Степанова. М.: ГБОУ СПО Педагогический колледж № 10, 2013.

6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

7. Философский словарь [Текст]; под ред. И.Т. Фролова. М., 2001.

Об авторе

Емельянова И.Д.- кандидат педагогических наук, доцент Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина.

УДК 376.1-056.34:316.47:615.851:741.02

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОМПЛЕКСНОЙ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.А. Зелинская

Развитие коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями является одним из основных предпосылок полноценной социализации этой категории детей. Развивать коммуникацию целесообразно средствами театральной деятельности. В статье представлены результаты внедрения методики развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями средствами театральной деятельности.

Ключевые слова: *развитие коммуникативных умений; дети младшего школьного возраста; интеллектуальные нарушения; театральная деятельность.*

На современном этапе развития коррекционного образования в Украине остро стоит вопрос всестороннего гармоничного развития детей с психофизическими недостатками с целью их дальнейшей успешной социализации. В связи с этим необходимо создание благоприятных условий для личностного становления таких детей, важным компонентом которого является коммуникативная деятельность.

В настоящее время в исследованиях ученых-дефектологов наблюдается тревожная тенденция роста числа детей с отклонениями физического и психического здоровья, обусловленного биологическими, экологическими, социально-психологическими и другими факторами, а также их сочетанием. Значительную часть среди них занимают дети с интеллектуальными нарушениями.

Проблема людей с умственными отклонениями и их психологические особенности беспокоят отечественных ученых еще с середины XIX века. Вопросами диагностики и коррекции в данном направлении занимались В. И. Бондарь, Л. С. Выготский, Г. М. Дульнев, И. Г. Еременко, В. А. Липа, М. С. Певзнер, В. Н. Синев и многие другие.

Исследователи пришли к выводу, что становление речи, а значит и коммуникативных умений ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями, осуществляется с большим опозданием.

Сегодня недостаточно изученными остаются теоретические основы коммуникативного развития детей с интеллектуальными нарушениями и факторы, определяющие его. Проведенные научные исследования сосредоточены на особенностях межличностных отношений умственно отсталых детей (М. П. Аралова, М. В. Буфетов, Ю. С. Галлямова, А. И. Гаурилюс, Л. И. Даргевичене, Е. Г. Трошихина и др.) и общения этой категории детей (М. Г. Агавелян, Ж. М. Головина, А. А. Леонтьев, Т. С. Стернина). Исследовались особенности вербального общения; планирующей, регулирующей функций речи; мотивационной сферы детей на разных этапах дизонтогенеза (Д. И. Аугене, Д. И. Бойков, И. С. Володина, А. С. Гольдфарб, Р. Заззо, Е. Г. Злобина, В. Г. Петрова, Э. И. Разуван, Е. С. Слепович, Р. Д. Триггер, Л. М. Шипицина, Н. М. Школьникова). Но следует заметить, что все вышеперечисленные исследования выполнены в различных научных направлениях и направлены на решение определенных задач.

Несмотря на то, что большинство работ отечественных исследователей определенным образом затрагивают проблему общения лиц с умственной отсталостью, в специальной литературе недо-

статочно освещены вопросы, связанные с развитием коммуникативных умений младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Однако следует отметить, что умственно отсталые дети, вступая в специальную школу, не нуждаются в общении со сверстниками и взрослыми. Также необходимо обратить внимание на то, что учебно-воспитательный процесс в младших классах специальной школы должен закладывать фундамент развития личности ребенка и формирования социальной зрелости в дальнейшем. Именно поэтому развитие коммуникативных умений является чрезвычайно важным в работе с умственно отсталыми детьми этой возрастной категории.

Исходя из концепций модернизации содержания образования в Украине, ученые и практики в области коррекционного образования в поисках эффективных средств коррекции все больше ориентируются на использование новейших, в том числе и арттерапевтических технологий, в учебно-воспитательном процессе детей с интеллектуальными нарушениями. По нашему мнению, применение средств театральной деятельности с целью развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями является довольно продуктивным и может быть использовано в процессе обучения и воспитания этих детей.

Цель статьи – представить результаты внедрения комплексной методики развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями средствами театральной деятельности.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что в настоящее время в специальной педагогике остро встает проблема коммуникативной деятельности младших школьников с нарушениями интеллектуальной сферы. Для полноценного развития и успешной социализации ребенка с особыми потребностями необходимо наладить контакт с окружающими, что, безусловно, возникает в процессе коммуникации.

Как известно, развитие коммуникативных умений младших школьников с интеллектуальными нарушениями находится на достаточно низком уровне по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Такие дети немногословны, неохотно идут на контакт, содержание их сообщений имеет поверхностный характер и часто неадекватен ситуации общения. Младшие школьники не умеют пользоваться невербальными средствами общения, налаживать межличностные отношения, почти не задают познавательно-стимулирующих вопросов. Словарный запас их обедненный, обычно в его составе только те понятия и представления, с которыми ребенок чаще сталкивается в быту и школе. Младшим школьникам с нарушениями интеллекта трудно вести диалог. Они не могут удержать суть разговора, часто переключаются на другие виды деятельности. Монологическая речь у большинства детей данной категории отсутствует, если и наблюдается, то есть косноязычной и часто не несет в себе смысловой информации [1].

С целью определения уровня сформированности коммуникативных умений детей указанной категории нами было проведено констатирующий этап эксперимента, который включал в себя: исследование лексики, грамматики, связной реси, общения со взрослыми и сверстниками во время прогулок и перерывов, коммуникативного поведения в условиях совместной деятельности (методики «Рукавичка» и «Попроси или откажись» по методикам Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной [2], Н. В. Серебряковой, Г. И. Лалаевой [3], исследования развития мелкой моторики. Все методики были адаптированы для детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Включение исследования мелкой моторики было обосновано дальнейшим развитием коммуникативных умений средствами театральной деятельности, которая положительно влияет на развитие мелкой моторики.

Участниками эксперимента стали 120 детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями (задержкой психического развития и умственной отсталостью).

Констатирующий этап исследования показал, что у подавляющего большинства детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью сформированность экспрессивной и импрессивной речи находятся на очень низком уровне, активный и пассивный словарь младших школьников с умственной отсталостью развит, у большинства на ниже среднего и низком уровнях, диалогическая речь детей развита, в большинстве на уровне ниже среднего, монологическая – на уровне ниже среднего, или на низком.

Результаты наблюдения показали, что общение младших школьников с умственной отсталостью находится на достаточно низком уровне. Дети не имеют навыков межличностного общения со взрослыми и сверстниками, почти не играют вместе и часто конфликтуют.

У младших школьников с умственной отсталостью проявляются недоразвитие мелкой моторики рук, недостаточная целенаправленность движений, неумение координировать работу обеих рук.

Показатели детей с задержкой психического развития были значительно выше по всем исследуемым параметрам.

Также констатирующий этап эксперимента показал, что уровень развития коммуникативных умений учащихся специальной общеобразовательной школы значительно выше уровня развития коммуникативных умений учащихся специальных школ-интернатов.

На основе анализа результатов выполнения всех задач исследуемыми детьми можно условно выделить 3 группы развития коммуникативных умений.

В первую группу (высокий уровень развития коммуникативных умений) не вошел ни один из детей исследуемых групп.

Дети этой группы должны были положительно воспринимать окружающих, уметь строить бесконфликтные отношения, контролировать свои эмоции и настроение, быть знакомыми с социальными нормами и уметь использовать приобретенные знания в жизненных обстоятельствах, уметь не мешать товарищу, организовать игру или участвовать в совместной игре, уметь играть длительное время увлеченно и сосредоточенно, знать нормы поведения и использовать положительные формы в общении со сверстниками, проявлять нравственные чувства, уметь общаться с взрослыми. Такие дети должны иметь хорошо развитый словарный запас и уметь использовать его на практике. Младшие школьники этой группы должны уметь составлять рассказ по серии сюжетных картинок и одной сюжетной картинке, использовать все основные смысловые звенья и воспроизводить их в правильной последовательности. Их рассказ должен характеризоваться смысловой целостностью, определенностью во времени, причинно-следственными и другими связями между событиями, соответствовать изображенной ситуации; состоять из грамматически правильных предложений, характеризоваться связностью, развернутостью. Также дети этой группы должны иметь хорошо развитую моторику, правильно выполнять все пробы, хорошо изображать домик, сохраняя его пропорции.

Вторую группу (средний уровень развития коммуникативных умений) составили приблизительно 17% детей с умственной отсталостью и 42% детей с ЗПР).

Детей этой группы характеризовало положительное отношение к окружающим. Настроение этих детей было изменчивое, но с преобладанием хорошего. Исследуемые были знакомы с социальными нормами, но не всегда использовали полученные знания в жизненных ситуациях, умели строить отношения. Дети могли анализировать ситуацию, но проблемы решали преимущественно известными способами, творчески не подходили к их решению. Речь их недостаточно выразительная, образная, способы выражения эмоций не всегда совпадают с ситуацией общения. Дети имели желание участвовать в игре, выполнять игровые роли, объединяться в группы во время игры, играть сосредоточено, использовали вербальное общение во время игры, проявляли чувства и желания идти на контакт со взрослым. Словарь таких детей был развит на среднем уровне. Причем пассивный словарь имел преимущество над активным. Дети умели составлять рассказ, который в значительной степени соответствовал изображенной ситуации, однако отдельные смысловые звенья были искажены, или наблюдалась нарушенная последовательность отдельных событий. В рассказе имели место отдельные неправильные предложения. Рассказ состоял из простых предложений, был очень коротким. Дети этой группы имели средне развитую моторику. Им удалось выполнить почти все задачи, хотя некоторые и после повторных проб. Рисуя дом, дети старались учитывать размеры и форму, хотя это не всегда получалось.

В третью группу (низкий уровень развития коммуникативных умений) вошли, приблизительно 83% детей с умственной отсталостью и 58% детей с ЗПР

Дети этой группы негативно относились к окружающим, избегали контактов со сверстниками и взрослыми, в их действиях преобладали указания последних. Эти дети имели низкий уровень осведомленности с социальными нормами, не умели играть в группе, поддерживать вербальный и невербальный контакты, выполнять игровые роли, адекватно реагировать на события, конфликтовали, не умели налаживать контакт со взрослыми. Словарь таких детей был развит на низком уровне. Дети проявляли негативизм в общении. Составленный такими детьми рассказ частично отвечал изображенной ситуации, наблюдались искажения содержания, было пропущено большое количество смысловых звеньев, не раскрыты временные и причинно-следственные отношения, отсутствовала смысловая целостность. Рассказ состоял преимущественно из неправильных предложений, отсутствовали связующие звенья между ними, рассказ был очень короткий, не законченный, в нем было пропущено более трех необходимых для понимания предложений. Моторика таких детей была развита также на низком уровне. Детям удавалось воспроизвести движения только после многократных проб. Рисование домика таким детям также не удавалось. Были несохраненные размеры, искаженная форма и т.п.

Учитывая полученные результаты и утверждение, что коммуникативные умения являются необходимым условием для успешной социализации детей с умственной отсталостью, мы составили комплексную методику развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями средствами театральной деятельности.

Целью создания методики развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста средствами театральной деятельности было обеспечение формирования у детей всех компонентов речевой системы, влияющие на речевой коммуникативный акт, с целью дальнейшего успешного овладения комму-

никативными умениями, реализации собственного потенциала, полноценной общественной жизни.

Комплексная методика включала следующие составляющие:

1. Методика развития коммуникативных умений средствами пальчикового театра.
2. Методика развития коммуникативных умений средствами кукольного театра.
3. Методика развития коммуникативных умений средствами игр-драматизаций.
4. Методика развития коммуникативных умений и мелкой моторики средствами изготовления театрального реквизита.

Экспериментом были охвачены дети младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Ведущей формой организации деятельности развития коммуникативных умений были методики на основе игры с элементами активизации речевой – коммуникативной и творческой активности ученика.

Формирующей опытно-экспериментальной работе предшествовали подготовительная работа, которая предусматривала изучение научно-педагогических источников, создание методики эксперимента, определение контингента исследования.

Для формирующего этапа эксперимента, который длился в течение учебного 2012–2013 года, было привлечено 98 детей: две экспериментальные и две контрольные группы детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, посещавших специальную общеобразовательную школу (г. Сумы) и специальные общеобразовательные школы-интернаты (с. Штеповка и с. Ульяновка Сумской обл.). Все исследуемые имели легкую степень умственной отсталости.

Программа предусматривала четыре цикла занятий: кукольный театр, пальчиковый театр, игры-драматизации, изготовление театрального реквизита. Каждый цикл предусматривал 10 занятий, и действовал по принципу «От простого к сложному».

После проведения формирующего этапа эксперимента нами был проведен контрольный этап эксперимента. Он включал те же этапы, что и констатирующий эксперимент.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал улучшение состояния всех составляющих коммуникативных умений у детей экспериментальной группы и незначительное улучшение аналогичных умений у детей контрольной группы.

По данным контрольного среза (по определенным критериям и показателям) у детей экспериментальной группы было обнаружено существенные положительные изменения, повлиявшие на общую характеристику состояния развития коммуникативных умений. Результаты сопоставимо-сравнительного анализа полученных уровней развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью подтвердили наши исследовательские предсказания.

Распределение по группам развития коммуникативных умений показало следующее:

В первую группу (высокий уровень развития коммуникативных умений) не вошел ни один из детей исследуемых групп. По нашему мнению, такой результат можно объяснить спецификой нарушений данной категории детей.

Среднего уровня развития коммуникативных умений достигли 50% учеников специальной школы экспериментальной и приблизительно 21% учеников специальной школы контрольной групп; а также: приблизительно 38% учеников специальных школ-интернатов экспериментальной и 17% учеников специальных школ-интернатов контрольних групп. Оставшиеся дети остались на низком уровне развития коммуникативных умений.

Для определения статистической значимости различий между двумя вышеописанными группами детей мы использовали критерий Фишера.

Статистическое сравнение исследуемых групп свидельствует о том, что развитие коммуникативных учений младших школьников специальной школы экспериментальной группы выше, чем у младших школьников специальной школы контрольной группы.

Аналогично мы сравнили уровень развития коммуникативных умений младших школьников специальных школ-интернатов экспериментальной и контрольной групп. Иследования показали, что уровень развития коммуникативных умений детей эксперементальной группы значительно выше уровня коммуникативных умений детей контрольной группы.

Напомним, что еще во время констатирующего эксперимента мы обнаружили различия между уровнем развития коммуникативных умений младших школьников с умственной отсталостью специальной общеобразовательной школы и специальных общеобразовательных школ-интернатов. Так, учащиеся специальной общеобразовательной школы имели результаты выше, чем учащиеся специальных общеобразовательных школ-интернатов.

В процессе контрольного этапа эксперимента было проведено статистическое сравнение результатов развития коммуникативных умений учеников специальной школы и специальных школ-интернатов экспериментальных групп.

Сравнивая результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента, можно видеть следующее. Ученики специальных школ-интернатов по сравнению с детьми специальной общеобразовательной школы показали низшие результаты развития коммуникативных умений. Но, следует заметить, что в процессе сравнения этих групп за критерием Фишера, значение Ф*эмп находится в зоне незначимости. Это означает, что показатель учеников специальных школ-интернатов статестически нельзя считать низшим чем показатель учеников специальной школы.

Таким образом, результаты исследования выявили динамику уровней развития коммуникативных умений младших школьников с умственной отсталостью, свидетельствующие об эффективности проведенного коррекционного обучения. Статистические расчеты результатов экспериментальной работы подтверждает целесообразность внедрения методики развития коммуникативных умений младших школьников с интеллектуальными нарушениями средствами театральной деятельности. Экспериментальная методика обеспечивает более высокий уровень сформированности коммуникативных умений у детей с нарушениями интеллекта как специальных школ так и специальных школ-интернатов.

Communication skills development of young school-age children with intellectual disabilities is one of the main prerequisites of complete socialization of the children who refer to this category. Art therapy means is appropriate for communication abilities development. The paper presents the results of implementing communication skills development methodology in relation to young school-age children with intellectual disabilities by means of theatrical activity.
The key words: *communication skills development; young school-age children; intellectual disabilities; theatrical activity.*

Список литературы

1. Прокурняк О. Формування комунікативних навичок як складова соціальної адаптації дітей з обмеженими розумовими можливостями / О. Прокурняк // Дефектологія. Науково-методичний журнал 2004. № 1. С. 25–27.
2. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. М. : АРКТИ, 2002. 136 с.
3. Лалаева Р. И. Коррекционная работа в логопедических класах / Р. И. Лалаева. М. : Владос, 1999 221 с.

Об авторе

Зелинская Е.А. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, kartinka-muza@ukr.net

УДК: 502.3

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ СТАНОВЛЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Л.А. Зятева

В статье представлены теоретические подходы к проблеме формирования экологически безопасной личности школьника. Раскрыта роль экологического воспитания как определяющего фактора становления такой личности. Приведена модель воспитания экологически безопасной личности школьника.
Ключевые слова: *экологическая безопасность; экологическое воспитание; модель воспитания; экологически безопасная личность школьника.*

Техногенные, биологические и антропологические опасности подавляют индивидуальность человека, вынуждают его подчиняться искусственной среде и закрепляют экологически опасный тип поведения, в результате которого усиливается эксплуатация природы.

Избежать чрезмерной напряженности и беспомощности перед опасностями технологической среды удается в том случае, если учащиеся будут получать объективные сведения о характере потенциальной опасности, научатся прогнозировать степень вероятности нежелательных событий и размер их последствий, а также сумеют овладеть системой мер защиты от чрезмерной опасности.

Главным для становления экологически безопасной личности является воспитание, которое обеспечивает не только выработку отдельных свойств и направленности личности, но и определяет связи между общими и единичными личностными свойствами и способностями, тем самым, влияя на развитие экологических компетенций.

Воспитание – одна из основных категорий в педагогике. Тем не менее, до сих пор нет единого общепринятого ее определения. Сложившаяся в современной педагогической науке неоднозначность толкования термина «воспитание» побуждает к выяснению содержания этой категории с учетом проводимым исследованием задач.

Определяющей мы считаем позицию Б.З.Вульфова, И.А.Колесниковой, А.В.Мудрика, В.А.Сластенина, и других исследователей, рассматривающих воспитание как целенаправленное создание условий для систематического развития личности [7].

С точки зрения такого подхода, процесс воспитания представляет собой не прямое воздействие на воспитуемого, а комплексное взаимодействие различных субъектов: конкретных людей, институтов воспитания, общества, окружающей природной среды и т.п. Кроме того, воспитание рассматривается не как однонаправленный процесс передачи опыта и оценочных суждений, но как взаимодействие и сотрудничество воспитателей и воспитанников.

Внимание к вопросам воспитания человека, развития экологически безопасных способов поведения обеспечили осознание необходимости воспитания экологически безопасной личности школьника, понимаемой в качестве активного деятеля, способного обеспечить собственную экологическую безопасность, при этом организуя безопасную деятельность в окружающей среде, как в настоящем, так и в будущем.

Исходя из этого, воспитание экологически безопасной личности мы понимаем как целенаправленное создание определенных педагогических условий для развития личностных качеств, обеспечивающих формирование экологических ценностей, экологически безопасных стереотипов поведения и способности оценить свое взаимодействие с окружающей средой не столько с позиций собственного благополучия, сколько с точки зрения экологических идеалов и принципов экологической безопасности.

Результаты и эффективность воспитания, таким образом, определяются успешностью подготовки человека к реализации сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, к самовоспитанию и самоорганизации.

Осмыслению основ самоорганизации личности способствуют синергетический подход, развиваемый в исследованиях Е.Н.Князевой, Н.В.Поддубнова, В.В.Тузова, Г.Хакена и других авторов [4; 8; 9; 10].

Перспективность синергетического подхода определяется тем, что его целью является описание процессов возникновения нового качества в системе, состоящей из взаимодействующих между собой элементов любой природы. Синергетика изучает сложные, открытые, постоянно развивающиеся системы, основным свойством которых является самоорганизация – внутренняя способность системы выращивать в себе, надстраивать из себя новые качества, необходимые для выживания. Именно к таким системам в педагогике относится личность. Результатом процесса самоорганизации личности можно считать самоактуализацию – переход из состояния возможностей в состояние действительности, то есть преобразование готовности в способность действовать в согласии с внутренними нормами и требованиями.

Ребенок должен понять смысл нравственно-экологических ценностей, которыми ему предлагается руководствоваться в повседневной жизни, выработать собственное отношение к ситуациям или нормативным требованиям, содержание которых носит экологических характер.

Таким образом, важными компонентами содержания экологического воспитания с позиции синергетического подхода выступают экологическое самоопределение, экологическая оценка ситуации, экологическое нормирование действий, экологические действия самого человека, экологическая рефлексия поведения отдельной личности, группы, общества в целом.

Кроме того, воспитание неизбежно должно привести к актуализации тех индивидуальных способностей, которые позволят реализовать на практике вышеперечисленные процедуры. Конкретные способности к экологически безопасной деятельности должны стать тем предметом, на который необходимо направить все внутренние усилия школьника. Его знания, компетенции, воля, терпение выступают в качестве средств, с помощью которых он может обеспечить более яркое проявление экологической направленности собственной личности. В результате создаются новые достижения в творческой экологически безопасной деятельности, которые становятся ценными не только для данного человека, но и для окружающих. Тем самым, саморазвитие личности постепенно превращает ее в субъект развития тех, кто готов принять знания, представления, идеи, созданные творческим отношением к экологическим вопросам. Помогая развитию других людей, обучая их, ребенок сам начинает лучше разбираться в том, чему учит.

Таким образом, личность в полной мере характеризуется как саморазвивающаяся в том случае, когда вначале самостоятельно планирует свою деятельность, затем выбирает оптимальные варианты реализации поставленных целей, потом концентрирует волю, терпение при ее осуществлении для эффективной реализации приобретенных компетенций, постоянно контролирует как сам процесс деятельности, так и достигаемые результаты и, наконец, оказывается способной передать собственные знания и опыт другим людям.

С позиции экологической безопасности саморазвивающаяся личность стремится не к изменению мира путем адаптации его к собственным желаниям и стремлениям, а напротив, старается изменить себя, собственное миропонимание и собственные формы бытия, порою притягательные по форме и экологически опасные по содержанию. Синергетический подход нацеливает на развитие культурных образцов, способных стать основами для утверждения экологически безопасного стиля деятельности.

Процессы саморазвития и самоорганизации обычно активизируются в подростковом возрасте, когда личность самостоятельно перерабатывает всю совокупность знаний, представлений, ценностей, полученных прежде, и пытается сформировать собственное представление о должном и желаемом. В этом возрасте происходит активное изучение подростком себя и того мира, который его окружает. В системе его отношений с природой, людьми, самим собой ведущим становится сознательное управление собственными мыслями, чувствами, поступками. Именно этот фактор обеспечивает создание тех взаимодействий с окружающим миром, которые ведут к достаточно полному овладению соответствующими нормами и правилами его преобразования.

В связи с этим очень важными представляются выводы С.Д.Дерябо [1. С.108-121] относительно изменения отношения к природе в подростковом и раннем юношеском возрасте. Для младшего и среднего подросткового возраста максимального уровня достигает субъектификация природных объектов. В младшем подростковом возрасте каждый второй школьник включает явления и объекты природы в список значимых для себя явлений мира. В этот период сохраняется непрагматический характер взаимодействия с природными объектами, возникший еще в младшем школьном возрасте. Природа не выступает для младших подростков «объектом пользы», они признают ее самоценность и право на существование независимо от человека. Но особенно важным является, по нашему мнению, тот факт, что в этом возрасте резко возрастает степень выраженности экологических установок природоохранного типа, которые теснейшим образом связаны с готовностью действовать с учетом правил экологической безопасности.

Начиная со старшего подросткового возраста, разрушается субъективное восприятие природных явлений (С.Д.Дерябо). А поскольку природные объекты уже не относятся к сфере равного в своей самоценности, то становится возможным экологически опасный тип поведения среды природы. Показателен и тот факт, что достаточно часто природа становится тем объектом, который обеспечивает возможность выхода компенсаторной агрессивности, обусловленной трудностями социализации в этом возрасте. Для старшего подросткового возраста характерна и максимальная среди подростков и юношей склонность к выбору прагматического типа взаимодействия с природой. Природа становится своего рода «полигоном» для социальных достижений. В основе деятельности, связанной с природой, может лежать мотивация получения определенного природного «трофея», повышающего статус подростка среди сверстников: нарвать самый огромный букет, наловить как можно больше рыбы и т.п.

В ранней юности эти проявления вновь снижаются, уступая месть непрагматическому характеру взаимоотношений. Причем, на первый план в ранней юности выдвигается перцептивно-аффективный компонент отношения к природе, предполагающий высокую степень ее эстетического и этического освоения, отзывчивость на витальные проявления природных объектов. В старшем школьном возрасте, кроме того, происходит бурное развитие познавательных процессов в плане их интеграции, формирования обобщенных познавательных структур, направленных на установление общих фактов и закономерностей. Интенсивное развитие общих свойств познавательных процессов приводит к тому, что именно этот возрастной этап оказывается достаточно восприимчивым по отношению к влиянию современных идей экологической безопасности.

Учет возрастной динамики отношения школьников к проблемам экологического характера позволит педагогу сориентироваться в выборе способов организации воспитательных условий, направленных на развитие экологически безопасной личности.

То есть, результативность процесса воспитания экологически безопасной личности школьника во многом зависит от степени готовности педагога к организации такой деятельности.

Существенным фактором, определяющим подготовленность педагогов к организации процесса воспитания экологически безопасной личности школьника, должно стать наличие модели воспитания, в которой необходимо выделить составные компоненты, структурные и функциональные связи в общей системе воспитания экологически безопасной личности.

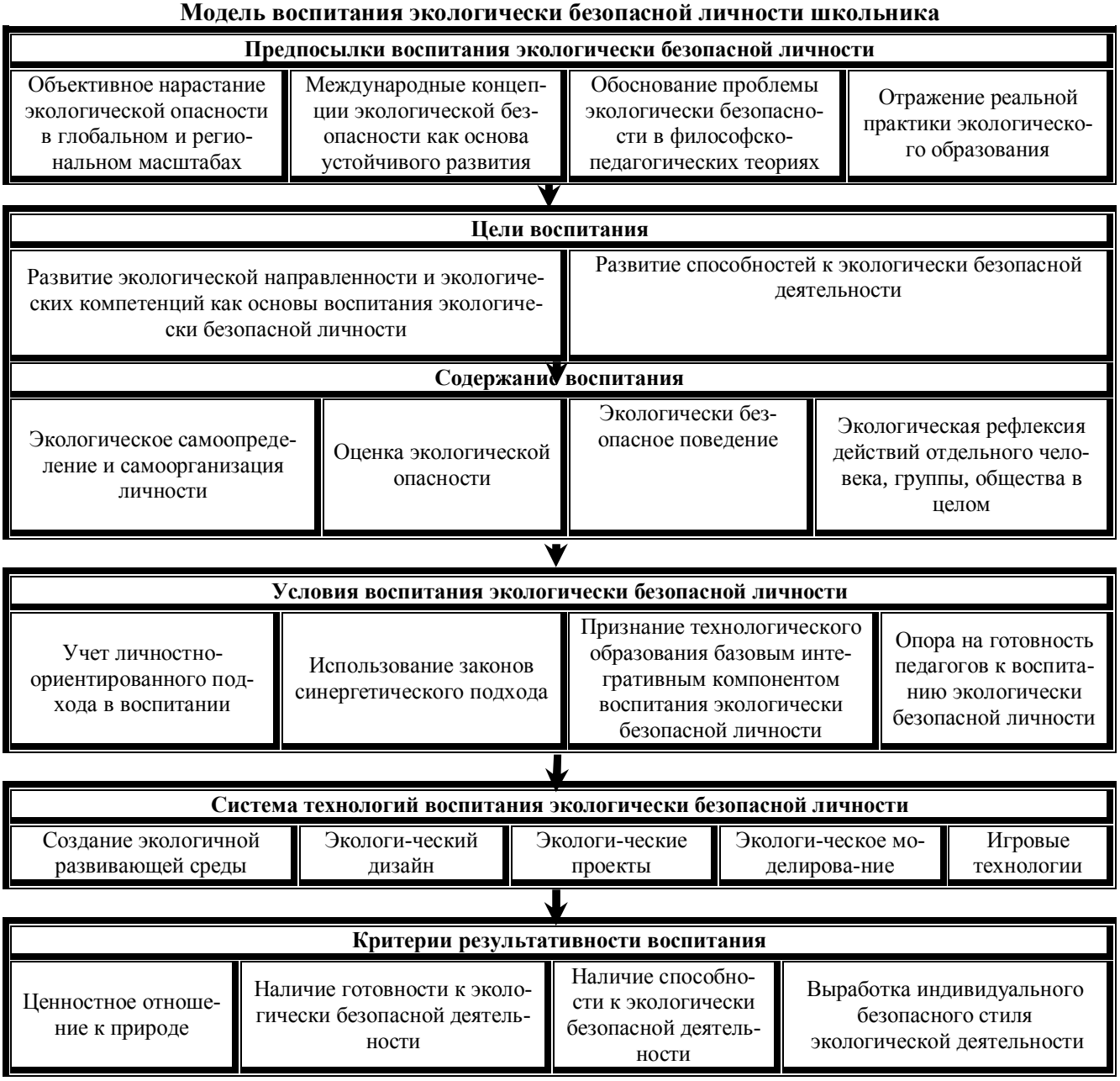
Моделированием принято считать создание общего концептуально-теоретического представления об анализируемом объекте [2; 6].

В построении модели воспитания экологически безопасной личности школьника мы, вслед за А.Н.Кочергиным [5], опираемся на принцип структурности, предполагающий, что для построения модели воспитательного процесса большое значение имеет выделение среди ее элементов структурной части объекта исследования.

Важным представляется нам и учет модульного принципа моделирования. Отдельные элементы процесса воспитания образуют внутри целостной системы относительно устойчивые и опосредованные связи, вследствие чего, модель воспитания экологически безопасной личности построена с учетом блочно-модульной организации всех ее элементов.

Схема 1

Модель воспитания экологически безопасной личности школьника



Представляется необходимым дать характеристику содержательной стороны отдельных блоков, составляющих модель воспитания экологически безопасной личности школьника.

Воспитание – это подсистема общей системы социальных преобразований. Поэтому проблемы и противоречия, возникающие в общественной жизни, неизбежно определяют динамику целостного педагогического процесса и воспитания как его составной части.

Предпосылками воспитания экологически безопасной личности школьника мы считаем, прежде всего, объективное нарастание экологически безопасных ситуаций, как в глобальном, так и в региональном масштабах. Объективно существующий рост глобальной экологически безопасности, как на международном уровне, так и в масштабах отдельной страны. В то же время реальная практика экологического образования не отражает сложившейся социальной потребности в подготовке людей, способных экологически грамотно и безопасно действовать в окружающей среде. Это противоречие, становясь движущей силой процесса воспитания, неизбежно находит отражение в современных педагогических исследованиях, что в свою очередь сказывается на развитии массовой практики.

Сложившиеся предпосылки определяют постановку целей воспитания экологически безопасной личности школьника. Цель – осознанный образ предвосхищаемого результата педагогической деятельности, поэтому целеполагание можно рассматривать как смыслообразующий и системообразующий компонент такой деятельности. Наличие цели определяет содержание и способы осуществления воспитательного процесса. Целями воспитания экологически безопасной личности должно

стать, прежде всего, развитие экологической направленной личности, что обеспечит готовность личности к экологически безопасной деятельности. Второй целью мы считаем развитие способности к экологически безопасным действиям в окружающей среде.

Поскольку основной целью воспитания является развитие личности учащегося как человека, способного самостоятельно организовывать собственную жизнедеятельность, то содержание воспитания экологически безопасной личности должны составить экологическое самоопределение и самоорганизация личности, обеспечивающие экологически безопасное поведение ребенка, предполагающее умение организовывать личную экологическую безопасность и построить деятельность в окружающей среде без ущерба для объектов природы и окружающих людей. Выбор способов поведения тесно связан с проблемой принятия решения. Процесс принятия решений может носить как случайный, интуитивный, так и систематизированный характер, отличающийся глубиной анализа и учета не только внешних, но и внутренних факторов. Поэтому в содержание воспитания экологически безопасной личности школьника включается экологическая рефлексия действий отдельного человека, группы и общества в целом.

Как уже отмечалось, процесс воспитания предполагает создание определенных условий для развития личности. К числу организационно-педагогических условий воспитания экологически безопасной личности школьника мы относим использование личностно-ориентированного и синергетического подходов к воспитанию, что позволит строить отношения с ребенком с позиций восприятия его как самоценной и цельной личности, потенциально способной к самоорганизации собственной жизнедеятельности в окружающей среде. Только при таком условии школьник сможет реализовать свой личностный потенциал в творческом экологически безопасном поведении. Не вызывает сомнения тот факт, что организация воспитания с учетом личностно-ориентированного и синергетического подходов требует специальной подготовки учителя, что также рассматривается в качестве условия результативного воспитания экологически безопасной личности школьника.

Особое значение имеет выделение интегративного компонента воспитания экологически безопасной личности, который объединит различные подходы к этому процессу, разнообразие действий учителей и самих учащихся. Таким интегративным элементом мы считаем технологическое образование, выступающее связующим звеном между естественнонаучным и общественно-гуманитарным компонентами современного образования.

Воспитание экологически безопасной личности в процессе технологического образования предполагает и своеобразную систему технологий этого процесса. К их числу мы относим создание экологичной развивающей среды, а также включение учащихся в процессы экологического дизайна, эколого-проектной деятельности, экологического моделирования, разнообразные игровые технологии.

Предполагаемые эффекты воспитания экологически безопасной личности школьника направлены на развитие ценностного отношения к природе, наличие готовности и способности к экологически безопасной деятельности, на основе которых происходит выработка индивидуального безопасного стиля экологической деятельности.

Таким образом, предложенная модель воспроизводит структуру воспитания экологически безопасной личности школьника в ее сложности и многоаспектности, раскрывает развивающий потенциал и многообразные возможности этого процесса.

The theoretical approaches to the problem of ecologically friendly pupil's personality formation are being represented in the article. The role of ecological upbringing as a determinative factor of formation such kind of a personality is developed. The model of upbringing ecologically friendly pupil's personality is given.
The key words: ecological safety; ecological upbringing; model of upbringing; ecologically friendly pupil's personality.

Список литературы

1. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Изд-во МПСИ, 1999. 310 с.
2. Викулина М.А., Половинкина В.В. Педагогическое моделирование как продуктивный метод организации и исследования процесса дистанционного образования в вузе // Успехи современного естествознания.2013.№3.С.109-112; URL : www. rae. ru / use / (дата обращения: 13.02.2014).
3. Зятева Л.А. Воспитание экологически безопасной личности: постановка проблемы и пути решения: монография. М.: Академия средств массовой информации, 2003. 180 с.
4. Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С.244 – 245.
5. Кочергин А.Н., Марков Ю.Г., Васильев Н.Г. Экологическое знание и сознание: Особенности формирования. Новосибирск: Наука, 1987. 221 с.
6. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. М.: Педагогика, 1987. 198 с.

7. Педагогика: учебник / Под общей ред. Л.С.Подымовой, В.А.Сластенина М.: Изд-во Юрайт, 2012. 332 с.

8. Поддубный Н.В. Синергетика: диалектика самоорганизующихся систем. Белгород: Изд-во Белгородского гос. Ун-та -1999. 351 с.

9. Тузов В.В. Синергетика как методология исследования процессов самоорганизации сложных систем//Библиосфера 2007. № 1. С.52-59

10.Хакен Г. Синергетика. М.: Мир, 1980. 404 с.

Об авторе

Зятева Л.А. – кандидат педагогических наук, профессор, проректор по социальным вопросам, внеучебной и воспитательной работе Брянского государственного университета; zeateva@inbox.ru

УДК: 370.711р378.169.14+372.21+700

ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ: К ОРГАНИЗАЦИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ

А.К. Кавылина

В статье рассмотрены этапы реализации педагогических условий подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к организации изобразительной деятельности с детьми разновозрастной группы.
Ключевые слова: *разновозрастная группа дошкольного заведения, этапы подготовки будущих воспитателей.*

Актуальность исследования обусловлена реформированием дошкольного образования, уменьшением количества дошкольных учебных заведений, что явилось причиной возникновения разновозрастных групп, как в сельских дошкольных учебных заведениях, так и в городских. Сегодня каждый шестой ребенок воспитывается в группе, которая объединяет детей двух-трёх возрастных периодов (смешанная группа), потому как, именно возрастные особенности детей в смешанных группах определяют специфику педагогической деятельности в данных учебных заведениях[1,с.5].

Работа в смешанных возрастных группах достаточно сложна, что требует от воспитателя профессионального мастерства, знаний специфики одновременной работы с детьми разного возраста, умения соотносить программные требования с индивидуальными особенностями воспитанников, способности понимать и видеть каждого воспитанника, а также всю группу в целом.

Цель нашего исследования: разработать этапы подготовки будущих воспитателей к организации изобразительной деятельности с детьми разновозрастной группы.

Этапы подготовки будущего воспитателя к организации изобразительной деятельности в разновозрастной группе дошкольного учебного учреждения включали разработанные нами педагогические условия: интеграцию гуманитарных учебных дисциплин с дисциплинами методико-практической подготовки, необходимых в последующей, организационно-творческой, педагогической деятельности; моделирование учебных ситуаций, направленных на усвоение студентами методики руководства изобразительной деятельности в работе с детьми разновозрастной группы; практическую реализацию полученных знаний, умений и навыков в среде дошкольного учебного заведения.

Этапы реализации педагогических условий предусматривали следующие формы учебно-педагогической деятельности студентов: лекции и практические занятия психолого-педагогического, искусствоведческого и художественного направления, выполнение курсовых, прохождение учебно-педагогической практики, в процессе которой студенты имели возможность работать воспитателем разновозрастной группы и проявлять накопленные знания, умения и навыки, что осуществлялось в процессе проведения формирующего эксперимента.

В формирующем эксперименте принимали участие студенты 3 и 4 курсов. Выбор именно этих курсов для проведения экспериментальной работы был обусловлен наличием у студентов определенной базы теоретической подготовки и практического опыта. На протяжении первого и второго курсов они уже прошли теоретическую подготовку по курсам «Вступление в специальность», «Дошкольная педагогика», «История педагогики», «Основы педагогического мастерства», и, с другой стороны, получили определенный опыт практической профессиональной деятельности в процессе выполнения программы педагогической практики, что позволяет в полном объеме реализовать определенные нами педагогические условия подготовки будущих воспитателей к организации изобразительной деятельности в разновозрастных группах дошкольного учебного заведения.

На первом, подготовительном этапе формирующего эксперимента, мы установили интегративные

курсы дисциплин гуманитарной, научной, профессиональной и практической подготовки и предусматривали наличие психолого-педагогических, искусствоведческих, исторических знаний студентов в их взаимосвязи, которые студенты получали при изучении смежных дисциплин. Изложение теоретического и практического материала проводили с опорой на уже полученные знания и умения студентов. Так, например, на занятиях по «Дошкольной педагогике» уделяли внимание профессиональным и личностным качествам будущего воспитателя. Студентам ставили проблемные вопросы: «Воспитатель современного дошкольного учебного заведения - кто он?», «Что наиболее важно: его профессиональные или личностные качества?», «Важно ли будущему воспитателю избирать свой стиль в работе и почему?»

На занятиях курса «Детская психология» обращали внимание студентов на закономерности психологического развития детей дошкольного возраста, факторы формирования личности, методы и принципы диагностической работы. Перед студентами ставили такие вопросы: «Воспитатель современного дошкольного учебного заведения обязан знать особенности психики детей дошкольного возраста?», «В чем особенность работы воспитателя с детьми разновозрастной группы?», «Важна ли хорошая психологическая атмосфера в группе?», «Дайте свои рекомендации, относительно создания здоровой психологической атмосферы в группе с разновозрастным составом».

На занятиях курса «Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей» внимание педагогов было направлено на обучение будущих воспитателей методике организации занятий по изобразительному искусству, приобретению студентами практических навыков. Студенты посещали музеи Одессы: художественный музей Западного и Восточного искусства и выставки известных художников (Анатолий Козельский, Сергей Горбачев, Никас Сафронов), на практических занятиях проводили обсуждение. Например, на авторской выставке Юрия Горбачева, студенты были поражены картинами с изображением декоративных цветов, сказочных образов, фантастическими сюжетами.

Для углубления профессиональных знаний и умений студентов, нами была разработана обучающая компьютерная программа «Дошкольное образование» (в электронном варианте), которая состояла из таких блоков: «История изобразительного искусства», «Занятия по изобразительной деятельности в дошкольном учебном заведении», «Современный воспитатель дошкольного учебного заведения».

Также студентам был предложен спецкурс “Организация изобразительной деятельности с детьми разновозрастных групп”, который читался в экспериментальной группе на четвёртом курсе. Спецкурс состоял из лекционных и практических занятий (20 часов), практические задания(16 часов) были построены на базе лекционного материала и предназначены для усвоения основных положений курса, установлению логических связей между отдельными частями лекционного материала и закреплению полученных знаний.

Спецкурс состоял из следующих тем лекций: «Особенности организации изобразительной работы детей в разновозрастной группе», «Формы и методы организации изобразительной деятельности детей разновозрастной группы в дошкольном учебном заведении», «Методика обучения рисованию, аппликации, лепке».

На практических занятиях студенты обсуждали содержание лекционного материала, как например: «Назовите основные особенности детского рисунка по С.Смирнову», «Обоснуйте понятия «художественный образ» и «зрительный образ»; «Назовите основные изобразительные задачи и методы обучения на занятиях по аппликации, лепке, рисованию»: «В чем проявляются трудности у воспитателя разновозрастной группы при проведении занятий по изобразительной деятельности?». Студенты готовили рефераты на такие темы: «Создание разновозрастных групп на современном этапе», «Организация учебной деятельности в группах с разновозрастным составом», «Требования к личности воспитателя».

На занятиях студенты анализировали программы по разделам «Сюжетное рисование», «Предметное рисование», «Декоративное рисование», «Сюжетная аппликация», «Предметная аппликация», «Декоративная аппликация», «Предметная лепка», «Сюжетная лепка», «Декоративная лепка» для каждого разновозрастного периода; анализировали детские работы, по рисункам определяли возраст ребенка, называли тему, цель, средства выразительности (цвет, форма, композиция). Обращали внимание на индивидуальность, выразительность образов, цветовое решение. Готовили образцы с использованием нетрадиционных техник рисования для детей разновозрастной группы (4-6 лет).

На занятиях мы также осуществляли моделирование учебных ситуаций, направленных на усвоение студентами методики руководства изобразительной деятельностью в работе с детьми разновозрастной группы, учили студентов определять пути и этапы развития изобразительной деятельности детей разновозрастной группы; использовать на практике разные методы, формы и приемы организации изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, планировать работу во всех возрастных группах в соответствии с требованиями программы воспитания детей дошкольного возраста; учили понимать и анализировать произведения изобразительного искусства, понимать и анализировать результаты детского творчества. Для решения этих заданий использовали следующие формы работы: составление студентами конспектов занятий

по методике изобразительного искусства с учетом разновозрастного состава группы; проведение деловых игр, где они выступали в роли воспитателя. В основу игры была положена имитация деятельности воспитателя при организации изобразительной деятельности с детьми разновозрастной группы.

На практических занятиях по спецкурсу студенты по очереди проводили занятия по методике руководства изобразительной деятельностью детей разновозрастной группы. Студент выбирал тему по учебной программе, готовил материал, план, вопросы, список литературных источников. Так, например, были предложены следующие вопросы для модульного зачета: «Кто занимался исследованием детского рисунка?», «В чем особенности разновозрастной группы?», «Назовите ученых, которые занимались исследованиями организации изобразительной деятельности детей разновозрастной группы», «Какие требования следует учитывать при планировании работы в разновозрастной группе?», «Основные задачи по изобразительному искусству для детей дошкольного возраста (4,5,6 лет)». В конце занятий студенты анализировали фрагменты, указывали на то, что, по их мнению, было сложным и требовало особого внимания и обсуждения.

На третьем, завершающем этапе, студенты реализовывали полученные знания, умения и навыки в среде дошкольного учебного заведения в период прохождения педагогической практики, где они выступали в роли воспитателя и проводили занятия по изобразительной деятельности с детьми разновозрастной группы. Например, на первом этапе занятия «Дары осени» работать с воспитателем-студентом начали дети старшие (6-й год жизни) и средние дошкольники (5-й год). Младшие дошкольники (4-й год) с помощью помощника воспитателя в это же время выбирают из корзины овощи и фрукты для праздничного стола.

В начале занятия воспитатель-студент обратился к опыту старших (6-й год жизни) и детей 5-года жизни, их самостоятельным наблюдениям. Детям предложили вспомнить какой праздник (Дары осени) приближается, и какие фрукты и овощи, главные на нём. Дети вспомнили художественные произведения соответствующей тематики, старшие дошкольники (6-й год жизни) продемонстрировали разные варианты изображения овощей и фруктов. Воспитанники подгруппы (5-й год жизни) вспомнили приём «примакивания» (с помощью ватных палочек) и решили нарисовать корзину, полную яблок круглой формы и груш вытянутой формы. Дети 4-го года жизни рисовали яблоки и груши, используя плоскостные формы. По окончанию работы пригласили всех к сбору урожая. Дети 5-го и 6-го года жизни украсили группу своими работами. Младшие дошкольники (4-й год жизни) присоединились к старшим подгруппам и любовались совместной работой.

После проведения занятий было обсуждение: студенты пришли к выводу, что успех организации изобразительной деятельности в разновозрастной группе зависит от четко продуманной структуры и умения владеть детским коллективом.

Выводы: разработанные нами педагогические условия, которые были реализованы в формирующем эксперименте исследования и представлены в виде взаимосвязанных структурных элементов каждого задания разработанного нами спецкурса, продемонстрировали процесс успешной подготовки будущих специалистов дошкольного образования к организации изобразительной деятельности с детьми разновозрастной группы.

In article stages of realisation of pedagogical conditions of preparation of the future tutors of preschool education to the organisation of graphic activity with children of uneven-age group are considered.
***The key words**: uneven-age group of a preschool institution, stages of preparation of the future tutors.*

Список литературы

1. Арушанова А.Г. Обучение детей в дошкольных учреждениях села (в условиях разновозрастной группы) / Арушанова А.Г., Вавилова Е.М., Гербова В.В. и др. [под ред. А. С. Алексеевой]. М.: «Просвещение», 1990. 174 с.

2.Герасимова Е.Н. Педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастный группах детского сада: дис. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.07 – «Теория и методика дошкольного образования» / Е.Н. Герасимова. Санкт-Петербург, 2003. 310 с.

3. Фльорина Е.А. Развитие детского изобразительного творчества под влиянием учебно-воспитательного руководства /Е.А.Фльорина// Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. М., 1949. С.70.

Об авторе

Кавылина А. К.- аспирант Института дошкольного и специального образования при Южно-украинском национальном педагогическом университете имени К.Д.Ушинского, kovalskay_76@rambler.ru

УДК 37.011+152.823.8

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

М.М. Калашников

В статье рассматривается сущность способностей как качественной категории личности. Определяется их структура и классификация. Дается определение способностей, исходя из системно-функциональной точки зрения. Подтверждается положение о том, что способности проявляются и развиваются в деятельности. Вне деятельности способностей не существует. Рассматривается органическая взаимосвязь понятия способность – одаренность – талант – гениальность.
Ключевые слова: *способности, одаренность, талант, гениальность, задатки, индивидуальные психологические различия.*

Проблема способностей человека - одна из первостепенных теоретических проблем в психологии и педагогике и важнейшая практическая проблема.

Общеизвестно и общепризнано, что основная трудность в исследовании способностей связана с определением самого понятия «способность». На донаучном, интуитивном уровне это не имело принципиального значения, однако при научной разработке проблемы способности важно уточнить это понятие, поскольку в какой-то мере продолжают довлеть мнения, сложившиеся в предшествующий период.

Еще со времен Аристотеля и средневековой схоластики способности рассматривались как некоторые скрытые «качества», «силы», «сущности» и так далее. Конечно, современная психология в понимании этих «сущностей» продвинулась вперед, но тем не менее при изучении способностей какой-то элемент таинственности остается.

Указывая на недостаточную определенность понятия «способность», исследователи активно занимались изучением строения специальных способностей: музыкальных, педагогических, технических, математических и других. В результате психология обогатилась большим числом содержательных исследований, не раскрывающих, однако, основательно самого понятия «способности». Следует отметить, что и в других науках очень многие понятия трактовались неверно.

В психологии категория «способности» относится к основным. Аристотель выделял десять основных категорий, под которые подходило все, что подлежит осмыслению: субстанция, количество, качество, отношение, место, время, положение, обладание, действие, страдание. Наиболее общими часто считают три категории: вещь, ее свойство (или качество), отношение одной вещи к другой. Следовательно, способность может рассматриваться или как вещь, или как свойство вещи, или как отношение одной вещи к другой.

Индивидуальные (индивидуально-психологические) различия — это особенности психических явлений (процессов, состояний и свойств), отличающих людей друг от друга. Индивидуальные различия, природной предпосылкой которых выступают особенности нервной системы, мозга, создаются и развиваются и ходе жизни, в деятельности и общении, под влиянием воспитания и обучения, в процессе взаимодействия человека с окружающим миром в самом широком значении этого слова. Индивидуальные различия являются предметом изучения дифференциальной психологии.

Индивидуальные особенности человека обусловливают индивидуальный стиль деятельности (Е.А. Климов), который представляет собой устойчивую систему приемов и способов деятельности; систему, обусловленную определенными индивидуальными личными качествами; систему, являющуюся средством эффективного приспособления к объективным требованиям; особенности стиля деятельности, которые обусловлены типологическими свойствами нервной системы

Индивидуальные различия человека – это особенности психических явлений (процессов, состояний и свойств), отличающих людей друг от друга.

Способности – это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успех в деятельности, в общении и легкость овладения ими. Способности не могут быть сведены к знаниям, умениям и навыкам, имеющимся у человека, но способности обеспечивают их быстрое приобретение, фиксацию и эффективное практическое применение. Способности можно классифицировать на:

- природные (или естественные) способности; в основе своей они имеют биологически обусловленные, связанные с врожденными задатками, формирующиеся на их базе при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения типа условно-рефлекторных связей;

- специфические человеческие способности, имеющие общественно-историческое происхождение и обеспечивающие жизнь и развитие в социальной среде.

Последние в свою очередь подразделяются на:

- общие, которыми определяются успехи человека в самых различных видах деятельности и

общения (умственные способности, развитые память и речь, точность и тонкость движений рук и т.д.), и специальные, определяющие успехи человека в отдельных видах деятельности и общения, где необходимы особого рода задатки и их развитие (способности математические, технические, литературно-лингвистические, художественно-творческие, спортивные и т. д.);

- теоретические, определяющие склонность человека к абстрактно-логическому мышлению, и практические, лежащие в основе склонности к конкретно-практическим действиям. Сочетание этих способностей свойственно лишь разносторонне одаренным людям;

- учебные, которые влияют на успешность педагогического воздействия, усвоение человеком знаний, умений, навыков, формирования качеств личности, и творческие, связанные с успешностью в создании произведений материальной и духовной культуры, новых идей, открытий, изобретений. Высшая степень творческих проявлений личности называется гениальностью, а высшая степень способностей личности в определенной деятельности (общении) — талантом;

- способности к общению, взаимодействию с людьми и предметно-деятельностные способности, связанные с взаимодействием людей с природой, техникой, знаковой информацией, художественными образами и т.д.

Человек, способный ко многим и различным видам деятельности и общения, обладает общей одаренностью, т.е. единством общих способностей, обусловливающим диапазон его интеллектуальных возможностей, уровень и своеобразие деятельности и общения.

Таким образом, способности — индивидуально психологические особенности человека, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешности ее выполнения. От способностей зависит скорость, глубина, легкость и прочность процесса овладения знаниями, умениями и навыками, но сами способности не сводятся к знаниям и умениям.

Как сложное многоплановое образование способности могут изучаться различными науками: психологией, педагогикой, экономикой, эстетикой и т.д. Особенность исследования проблемы способностей конкретными науками состоит в том, что та или иная наука рассматривает способности, исходя из специфики проявления механизмов развития и действия тех или иных их конкретных качеств. Так, например, педагогика анализирует способности с точки зрения их целенаправленного формирования; эстетика изучает в человеческих способностях вопросы прекрасного и так далее. Иначе говоря, конкретная наука трактует человеческие способности со всех, присущих только ей традиций.

Формирование и развитие способностей человека без соблюдения, присвоения, приобретения им продуктов человеческой культуры, без распредмечивания вынесенных вовне способностей многих людей, которые зафиксированы в культурное наследие, невозможно. Это положение было разработано классиками диалектико-материалистического учения в общеисторической форме применительно к общественной сущности человека. Индивид, присваивая продукты человеческой культуры в конечном счете развивает и свои индивидуальные способности. Или, говоря точнее, развитие индивидуальных способностей предусматривает своим непременным условием присвоение продуктов культуры, выработанных обществом.

Влияние человеческой культуры на массовое развитие людей - социальный факт. Он выражается, например, в числе учащихся в стране, студентов высшей школы, в образовательном уровне библиотек и их деятельности, в расширении сети театров и их деятельности, в развитии Интернета, телевидения, средств массовой информации и т.д.

Безусловно, весь этот комплекс дает возможность заключить, что в стране созданы благоприятные культурные условия для развития индивида вообще и его способностей в частности.

Человеческая культура, вернее достигнутый уровень ее развития, хотя и влияет на развитие способностей индивида, но прямо и непосредственно не определяет их уровень, т.е. уровни развития культуры вообще и способности каждого индивида не совпадают. При одном и том же уровне культурного развития общества развитие способностей различных индивидов различно. Развитие способностей определяется не только наличием продуктов человеческой культуры, в которой воплотились способности человечества, а прежде всего в деятельности индивида по их присвоению.

Исследованиями установлено, что способности — прижизненные образования, что их развитие идет в процессе жизни, что среда, воспитание активно формируют их.

Глубокий анализ проблемы способностей был дан Б.М. Тепловым [23]. Согласно развиваемой им концепции врожденными могут быть анатомо-физиологические и функциональные особенности человека, создающие определенные предпосылки для развития способностей, называемые задатками.

Задатки – это некоторые генетические детерминированные (врожденные) анатомо-физиологические особенности нервной системы, составляющие индивидуально-природную основу (предпосылку) формирования и развития способностей человека.

Все своеобразие определений способностей, представленных в литературе, можно условно

объединить в три группы.

В первую группу входят определения, характеризующие способности как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности или ее освоения, не сводимые к знаниям, умениям или навыкам [4, 14, 18, 23].

Вторую группу составляют определения, характеризующие способности как психические свойства личности, обеспечивающие успешное выполнение конкретных видов деятельности или их освоение [19, 22].

В третью группу входят определения, характеризующие способности как синтез свойств человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности и обеспечивающих успешность ее выполнения [13]. Способности проявляются только в деятельности и потому пока не ясно, какую деятельность будет выполнять человек, нельзя сказать о его способностях к этой деятельности. Способностей к неизвестной деятельности не существует.

Менялась производственная техника, менялся и характер деятельности рабочего, а вместе с этим и требования к его способностям: от пахаря с сохой требовались одни способности, от комбайнера - другие.

Различие между характером и способностями в том, что характер проявляется во всех видах деятельности, а способность только в одном определенном. Пока человек не начал определенной деятельности, у него существуют только потенциальные способности к ее выполнению, являющиеся свойствами его личности. Как только он начинает эту деятельность, его потенциальные способности становятся актуальными способностями, не только проявляющимися, но и функционирующими в этой деятельности.

Все способности человека как психологические явления могут быть разделены на четыре группы: во-первых - на элементарные и сложные, во-вторых - на общие и частные.

Элементарные общие способности присущи всем людям, хотя и в разной степени их выраженности. Это основные формы психического отражения: способность ощущать, воспринимать, мыслить, переживать, принимать и осуществлять решение и запоминать. Ведь каждое элементарное проявление этих способностей есть соответствующее действие, выполненное с различным успехом: сенсорное, мыслительное, волевое - и даже может стать соответствующим навыком. Эти элементарные способности лежат в основе трех других групп.

Элементарные частные способности присущи уже не всем людям – это более сложные свойства личности, такие, например, как глазомер, музыкальный слух, критичность мышления, доброта, решительность и настойчивость, смысловая память и т.д. Все эти и другие более сложные свойства личности проявляются в соответствующей деятельности, качество которой и зависит от них.

Сложные общие способности присущи в той или иной степени всем людям. Это способности к общественным видам деятельности: труду, игре, учению, общению друг с другом, эстетической и нравственной деятельности. Каждая из входящих в эту группу способностей представляет собой сложную структуру свойств личности. Поэтому в отличие от элементарных способностей, о которых говорят в единственном числе («воля как способность к достижению цели», «способность мышления» и т.д.), о сложных способностях говорят во множественном (способности к учению, способности к какому-либо виду труда и т.д.).

Сложные частные способности присущи уже не всем людям, являются способностями, развивающимися в истории человечества, сначала к ремеслам, а потом и к профессиям. Их называют профессиональными, специфическими, специальным и особенными.

Идея «каждый человек способен ко всему», как было показано основоположниками диалектико-материалистического учения, неверна. Правильно утверждение, что каждый человек способен к чему-нибудь полезному для общества [15]. Так, подросток, не способный быть монтажником, шофером, может быть не только способным, но и талантливым станочником, оператором, поваром и т.д.

Проблема способностей - одна из сложнейших проблем в психологии и педагогике.

Одной из первых серьезных попыток применить диалектико-материалистическую теорию к проблеме способностей является работа СЛ. Рубинштейна «Проблемы психологии в трудах К. Маркса» [20]. В этой статье был выдвинут принцип единства сознания и деятельности, который конкретизировался по мере развития психологической науки.

Исследование проблемы способностей в советской психологии было продолжено работами Б.М. Теплова. Теплов и его ученики рассматривают способности прежде всего как индивидуально-психологические различия между людьми. Давая определение способностей, Б.М. Теплов считает, что оно должно включать в себя три признака. Во-первых, под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Никто не станет говорить о способностях там, где речь идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. В таком смысле слово «способность» употребляется основоположниками диалектико-материалистического учения, когда они говорят: «От каждого по способностям».

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей.

В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [24].

Понимая под способностями такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или другой деятельности, Б.М. Теплов ставит вопрос, что успешное выполнение какого-либо вида человеческой деятельности может быть обеспечено не отдельной способностью, а лишь тем своеобразным их сочетанием, которое характеризует данную личность. Причем эти отдельные качества личности, по Б.М. Теплову, не просто независимы друг от друга, а каждая из них может изменяться, приобретать качественно другой характер, что зависит от наличия и уровня развития группы способностей.

Б.М. Теплов утверждает, что способности создаются в деятельности. Эта мысль идет от общего тезиса о том, что психические свойства проявляются и формируются в деятельности. В этой связи он пишет: «Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» [23].

Способности существуют в развитии, они не есть какое-то неизменное свойство человека, их формирование возможно только в деятельности.

Большое внимание Б.М. Теплов уделяет вопросу о роли задатков в развитии способностей. Он категорически отрицает признание врожденных способностей, но могут быть известные природные предпосылки, к которым относятся задатки.

Признавая важную роль задатков в развитии способностей, Теплов в то же время считал, способности нельзя сводить к ним. «Коренное различие между природными данными и развитыми способностями психики, - пишет Б.М. Теплов, - состоит в том, что природные предпосылки развития еще не имеют качественной определенности, не заключают в себе содержательности момента» [24].

Фундаментальную теоретическую и практическую разработку проблема способностей получила в трудах С.Л. Рубинштейна, прежде всего в плане формирования и развития способностей, а позднее - в плане выявления их психологической структуры.

В первых своих работах С.Л. Рубинштейн понимал под способностями пригодность к определенной деятельности. Он считал, что главными показателями, которые позволяют судить о способностях, являются легкость усвоения новой деятельности, а также широта переноса выработанных индивидом способностей с одной деятельности на другую.

Способность, по Рубинштейну, представляет сложное синтетическое образование личности. Он считал, что в основе способностей лежат «наследственные закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков» [21], под которыми разумеются анатомо-физиологические особенности нервно-мозгового аппарата человека.

С.Л. Рубинштейн, как и Б.М. Теплов, считает, что способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам. Разбирая их взаимоотношение, автор пишет о взаимообусловленности этих понятий: с одной стороны способности - предпосылка овладения знаниями и умениями, с другой - в процессе этого овладения происходит формирование способностей.

Для всей проблемы способностей особый интерес и значимость имеет положение автора о том, что по мере того, как человек на материале определенной системы знания по-настоящему осваивает приемы обобщения, умозаключения и т.д., у него накапливаются определенные умения, но и формируются аналогичные способности

Для С.Л. Рубинштейна деятельность представляет собой основу развития способностей. Он считает, что способности человека - это, прежде всего, способности к труду, к обучению. В труде, обучении они и развиваются.

С.Л. Рубинштейн разбирает вопрос о соотношении общей одаренности и специальных способностей, считая, что они пронизывают друг друга и что общая одаренность находит свое проявление в специальных способностях.

А.Н. Леонтьев считает, что все психические функции и способности, свойственные человеку как общественному существу, развиваются и формируются в результате овладения опытом предшествующих поколений. «Процесс овладения осуществляется в ходе развития реальных отношений субъекта к миру. Отношения же эти зависят не от субъекта, не от его сознания, а определяются такими конкретно-историческими, социальными условиями, в которых он живет, и тем, как складывается в этих условиях его жизнь» [10].

При этом А.Н. Леонтьев отмечает, что для того, чтобы овладеть предметами, воплощающими человеческие способности, сложившиеся в процессе развития общественно-исторической практики, индивид должен осуществить активную и адекватную деятельность по отношению к ним.

Полагая, что процесс освоения мира является одновременно процессом формирования у лю-

дей специфических человеческих способностей, А.Н. Леонтьев пишет: «Главная особенность рассматриваемого нами процесса усвоения, «присвоения» или овладения состоит в том, что он создает у человека новые способности, новые психологические функции» [11].

Овладение достижениями общественного развития, «перевод» их в «свои» способности совершается через других людей, т.е. в процессе общения. «В этом процессе ребенок, человек и научается адекватной деятельности. Таким образом, этот процесс является по своей функции процессом воспитания» [11].

Другое положение А.Н. Леонтьева, которое находится в тесной связи с уже приведенными, состоит в том, что «достижение человеческой деятельности, ее результат (уровень развития науки, производства, культуры и т.д.) не формируются в морфологической структуре человека, т.е. способности, отложившиеся в предметах культуры, не передаются по наследству. Способности человека представляют собой новообразования».

По А.Н. Леонтьеву, биологически унаследованные свойства человека не определяют психических способностей, а составляют лишь одно из условий психических функций и способностей [12].

Говоря о роли задатков индивида, А.Н. Леонтьев отмечает, что они выражаются в основном в некоторых, «главным образом динамических чертах его деятельности, таково, например, влияние врожденных типов высшей нервной деятельности».

А.Н. Леонтьев справедливо подчеркивает роль общения, воспитания в присвоении достижений культуры для развития способностей [12]. Однако в его концепции остается невыясненным вопрос: почему при правильно поставленном обучении и воспитании способности оказываются различными у разных людей? По мнению специалистов, основу этих различий следует искать в двух направлениях. Во-первых, нужно находить ответ в жизнедеятельности именно данного индивида как возможного общественного источника развития его способностей. Во-вторых, в различии не только природно-физиологических, анатомических особенностей, но и психических особенностей. Представляется, что неодинаковость физиологических и анатомических особенностей служит условием для различий в психической деятельности. Признание же различий в психической деятельности означает возможность развития деятельности в разном направлении.

Развивая проблему способностей, Б.Г. Ананьев подчеркивает не только роль собственно психического аспекта и активной деятельности индивида в усвоении общественного опыта, но и связь способностей с личностью как психическим образованием. «Способность - есть проявление творческого развития ума, а не простого накопления знаний, следовательно, проявление творческого применения этих знаний, авторской позиции самого человека в отношении знаний, которые он усваивает самостоятельно и сознательно. Таким образом, предполагается, что способность не есть простое накопление знаний...», - пишет он [1].

Б.Г. Ананьев считает, что образование способностей связано с развитием высших психических функций. Автор подчеркивает мысль о том, что развитие способностей связано с развитием всей личности, ее характером и т.д. Он конкретизирует положение о том, что способности формируются в деятельности индивида, при этом он считает, что в ходе деятельности создаются определенные способы организации психических процессов, которые сказываются и на развитии способностей, и на характере человека. Б.Г. Ананьев прослеживает теснейшую связь способностей и характера («способности включаются в характер») и говорит о том, что развитие способностей и характера представляет собой единый, хотя и несколько противоречивый процесс.

Большой интерес представляют высказывания Б.Г.Ананьева о природе таланта, его многосторонности, связи с характером, волей, целями человека. «Талант есть сложное, многочленное образование активности человеческой личности»,- пишет он. Для развития таланта необходимы определенные ус¬ловия, и, прежде всего - всестороннее развитие человека, разнообразие его способностей.

При отсутствии всестороннего развития личности как основного условия развития невозможно говорить и о самом таланте. Он связывает талант с рядом свойств личности. «Вот почему настоящий талант, - пишет Б.Г. Ананьев, - предполагает развитый и крупный характер, определенную волю, ясность жизненной цели и жизненность плана» [1].

Разбирая вопрос о роли задатков в развитии способностей, ученый считает, что необходимо учитывать естественные способности личности, особенности работы мозга как определенные анатомо-физиологические предпосылки. По мнению Б.Г. Ананьева, в процессе деятельности задатки превращаются в способности, становятся ими. По этому поводу он пишет: «Задатки становятся реальными способностями, реализуются, превращаются в действительность только через деятельность» [1]. Далее автор указывает, что способности и одаренность, составляя существенную часть общей структуры личности, объединяют психические процессы с психическими свойствами личности. Он ставит вопрос о взаимозависимости общего и специального развития, об их диалектике. Если ее не учитывать, то можно сделать вывод, что способность есть функция специального, частного вида деятельности человека.

Специальные способности являются продуктом развития специальных видов деятельности, имеющих ведущее значение в общем развитии человека. Однако это общее развитие также имеет влияние на формирование потенциальных свойств личности. Предметом общего развития является одаренность, которую С.Л. Рубинштейн не без основания называет «общей способностью».

«Следовательно, за вопросом о соотношении одаренности и специальных способностей,- пишет Б.Г. Ананьев,- стоит еще более функциональная проблема соотношения и специального развития, особенно значимая для детской и подростковой психологии» [2].

Работы Н.С. Лейтеса посвящены изучению индивидуальных случаев детской одаренности. Автор приходит к выводу, что склонность к труду, умственному напряжению представляет собой основополагающий фактор одаренности.

В книге по умственным способностям [6], а также в учебнике по психологии [7] им дается определение способностей. Способности рассматриваются автором как психологические свойства личности, которые являются условием успешного выполнения определенных видов деятельности. От них зависят возможность осуществления и степень успешности деятельности. (Надо отметить, что это определение способностей можно назвать традиционным, так как оно встречается в ряде научных работ и во многих учебных пособиях).

В дальнейших работах Н.С. Лейтеса подтверждается это определение способностей: «Способность - свойства личности, от которых зависят возможность осуществления и степень успешности деятельности» [8]. Н.С. Лейтес использовал вопрос об общих умственных способностях и пришел к выводу о том, что таковыми являются активность и саморегуляция: «Это общие универсальные внутренние условия осуществления любой деятельности, проявляющиеся конкретно в зависимости от возраста» [9].

К.К. Платонов в понятии способностей исходит из их связи со структурой личности. Он считает, что структура личности состоит из четырех подструктур. В первую подструктуру входят направленность, отношения и моральные черты личности. Во вторую - знания, умения, навыки и привычки. Кратко ее можно назвать опытом. Третья объединяет индивидуальные особенности отдельных психических процессов или психических функций, понимаемых как форма отражения эмоции, ощущения, мышления, восприятия, чувства, воли и памяти. Автор называет ее «функциональными особенностями личности». В четвертую подструктуру входят свойства темперамента или морфологические основы высшей нервной деятельности человека. Для краткости он называет ее «биологически обусловленной» [16]. Он подчеркивает, что сущность структуры не столько в элементах и подструктурах, сколько во взаимосвязи их.

К.К. Платонов указывает, наряду с четырьмя подструктурами, еще два общих качества личности, к которым относит характер и способности. Личность и способности имеют прямую связь, однако это вовсе не означает, что одно может подменяться другим. Каждое из этих понятий имеет свое собственное содержание и специфические особенности. Разумеется для того, чтобы индивид мог развить те или иные способности, ему должны быть свойственны и интересы, и организованность, и целеустремленность и т.д. Но все эти свойства можно считать как бы сопутствующими, скорее характеризующими пригодность к тому или иному виду общественно-полезной деятельности, а не сами способности.

В этой связи кажется правильным подход к рассмотрению этого вопроса В.А Крутецким, изучавшим математические способности. Любой вид деятельности, по В.А. Крутецкому, является производным от определенного сочетания качеств личности. Автор, имея в виду успешное выполнение математической деятельности, к их числу относит:

1) активное, положительное отношение к математике, склонность заниматься ею, переходящая на высоком уровне в страстную увлеченность;

2) ряд характеристических черт, прежде всего, трудолюбие, организован¬ность, настойчивость, а также устойчивые интеллектуальные чувства (чувство удовлетворения от напряженной умственной работы, радость творческого открытия и т.д.);

3) наличие во время деятельности благоприятных для ее выполнения психических отношений, например, состояния заинтересованности, сосредоточенности, хорошего психического самочувствия и т.д.;

4) определенный фонд знаний, умений и навыков в соответствующей области; если человек не имеет минимума знаний, навыков и умений в области математики, то он не может быть пригоден к заурядной математической деятельности, даже если бы он обладал большими математическими способностями;

5) определенные индивидуально-психологические особенности в сенсорной и умственной сферах, отвечающие требованиям данной деятельности [5].

Автор пишет о том, что первые четыре категории перечисленных свойств следует рассматривать как общие свойства, необходимые для всякой деятельности, а не считать их компонентами способностей, ибо в противном случае не избежать смешения понятий, так как компонентами способностей будут считаться интересы, особенности, навыки, умения.

Мысль о разграничении собственно способностей и готовности, пригодности к деятельности, несо-

мненно, правильна, но В.А. Крутецкий не дает четкого ответа на вопрос, что же понимать под «собственно способностями». Он подчеркивает, что в понимании способностей надо исходить из психических процессов. «...Способность - это в том числе и индивидуальные особенности психических процессов - восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и т.д. Не надо полагать, что способности - это всегда особенности какой-то своеобразной категории, не сводимые к особенностям восприятия, памяти, мышления и т.д.

Собственно говоря, большинство исследований способностей к конкретным видам деятельности идет по пути вычленения в качестве компонентов (частных способностей) прежде всего индивидуальных особенностей психических процессов — ощущения, мышления, восприятия, памяти, воображения» (В.А. Крутецкий).

Так же, как и другие авторы, В.А. Крутецкий считает, что «способности - это всегда способности к определенному роду деятельности, они существуют только в соответствующей конкретной деятельности человека. Поэтому они и выявлены, могут быть лишь на основе анализа конкретной деятельности» [5].

Действительно, способности людей существуют как способности к конкретным видам человеческой деятельности - математике, музыке, технике и т.д. Но сведение способностей к различным видам деятельности приводит к тому, что и психологический механизм способностей выводится из этого конкретного вида деятельности, не позволяет дать общепсихологическую характеристику способностей.

А.А. Венгер исходит из разделения действий на ориентированные и исполнительные. Пытаясь ответить на вопрос, что такое способности, он пишет, что способности - это разные виды ориентированных действий. Вопрос о соотношении знаний, умений и способностей предоставлен им в следующем виде: «Усвоение знаний и умений выступает как прямой результат обучения, а развитие соответствующих способностей - как его косвенный результат. Косвенный - значит недостаточно управляемый, зависящий от многих случайностей, то, что умеет «найти» сам ребенок и естественно, что один «находит» больше, другой - меньше» [3].

В зарубежной педагогике и психологии существует несколько направлений, рассматривающих проблему развития способностей.

Представители так называемого биологизаторского направления (З. Фрейд, А. Адлер, Э. Кречмер) утверждают врожденность способностей, унаследованных от родителей. Процесс их развития они рассматривают как онтогенез (саморазвитие), отрицают детерминированность последних социальными условиями жизни человека. Биосоциальное направление развития способностей (А. Адлер, А. Роунгусс) - рассматривают как динамику, как результат одновременного воздействия обоих факторов: биологического и социального. Причем они не рассматривают взаимосвязи между биологическим и социальным факторами в развитии личности, напротив, противопоставляя их, ведущее начало признают за врожденными биологическим и задатками.

В зарубежной психологии и педагогике нет единства в понимании структуры способностей. Существует несколько точек зрения. Одна из них (Э. Торндайк, Х. Олдхен) признает наличие только узко специальных способностей и отрицает общие и групповые. Вторая (Ч. Спирмен, А. Роджерс) утверждает наличие общей, специальной и отсутствие групповой. Третья (Л. Гергтен) считает, что имеются только групповые способности и не существует общих. Четвертая (Ф. Мейчел, Д. Ригли) признает сложную структуру способностей, в которой присутствуют общие (интеллектуальные) и групповые способности, а с последними связаны узкоспециальные. Однако связи этих способностей не раскрываются, не устанавливается их природа.

Различные подходы в понимании структуры способностей в зарубежной психолого-педагогической науке ведут к отсутствию единства в определении данного понятия. В диагностике способностей основное место отводится тестовой методике, а также факторному и интерспективному анализу. Причем использование этих методов осуществляется изолированно, независимо друг от друга, что снижает объективность полученных данных и ведет к субъективизму в их оценке. Наблюдается переоценка количественных и недооценка качественных методов исследования.

Однако наряду с узкометодическим подходом к исследованию способностей в зарубежной психологии (В. Штерн, Р. Вернан, Л. Герман) прибегают к комплексному их исследованию. Помимо тестов используют автобиографические данные, сведения, полученные от родственников, трудовая деятельность исследуемого мира.

Анализ сущности способностей показал, что единая концепция способностей до настоящего времени отсутствует. Для ее построения требуется изучать внутренние механизмы способностей, в том числе с использование теории функциональных систем, принимая во внимание психофизические аспекты способностей. Важно учитывать также тот факт, что способности формируются и проявляются в деятельности человека.

Таким образом, в понимании сущности способностей мы придерживаемся системно-функциональной точки зрения, что способности - это свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в деятельности и своеобразии ее выполнения (В.Д. Шадриков). Человек от природы наделен общими способ-

ностями. Любая деятельность, в том числе и коммуникативная, осваивается на базе общих способностей.

In the article the essence of capabilities is considered as qualitative category of the personality. Their structure and classification is defined here. Determination of capabilities, proceeding is given from the systemic-functional point of view. The theory that capabilities are shown and develop in activity is confirmed. Out of activity the capabilities don't exist.
The key words: *ability, endowments, talent, genius is considered*

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей. М. , 1962.
2. Ананьев Б.Г. Очерки психологии. Л., 1945.
3. Венгер Л. А. Педагогика способностей. М.: Просвещение. 1973. 164 с.
4. Климов Е.А. Психология: Учебник для школы. М.: "Культура и спорт", Изд. объединение "ЮНИТИ", 1997. 287 с.
5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М., 1968.
6. Лейтес Н.С. Возрастные и психологические предпосылки развития способностей. М., 1970.
7. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. М., 1960.
8. Лейтес Н.С. Способности / Психология. 1962.
9. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М., 1971.
10. Леонтьев А.Н. Биологическое и социальное в развитии психики человека / Вопросы психологии. 1960. № 6. С.23-38.
11. Леонтьев А.Н. О социальной природе психики человека // Вопросы философии, 1961, № 1, с. 26-40.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М., 1972.
13. Общая психология / под редакцией В.В. Богословского, А.Г. Ковалева, А.А. Степанова - М: Просвещение, 1981.
14. Петровский А.В. Введение в психологию. М., 1946.
15. Платонов К.К. Личность и труд / Сб. статей под ред. К.К. Платонова. М., 1965.
16. Платонов К.К. Психологическая структура личности / Личность при социализации. М., 1968. С. 70-73.
17. Платонов К.К., Голубева Т.Г. Психология. М., 1973.
18. Психологический словарь.М.: Педагогика-Пресс, 1996.
19. Психология (под ред. А.А. Смирнова). М., 1956.
20. Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии в трудах К. Маркса / Советская психотехника. 1934. Т. VII. № 1.
21. С.Л.Рубинштейн. Основы общей психологии. Составители, авторы комментариев и послесловия А.В.Брушлинский, К.А.Абульханова-Славская. СПб: Издательство "Питер", 2000.
22. Рудин, П.В. Психология, учебник под ред. Рудина П.А., М.: Физкультура и спорт, 2000.
23. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
24. Теплов Б.М. Способности и одаренность. М., 1941.
25. Шадриков В.Д. Психология способностей / Психологический журнал. Том 27. № 1. 2006. С. 134.

Об авторе

Калашников М.М. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

УДК 372.2.01

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО БАЗИСА СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В.Н. Карташова, А.В. Амбеталь

В статье рассматривается социально значимая и актуальная проблема закладки ценностного базиса, формирования системы личностных ценностей индивида. Особое внимание обращено на старший дошкольный возраст и потенциал раннего иноязычного образования, способный оказать влияние на процесс формирования ценностно-смысловой сферы личности ребенка. Охарактеризованы особенности начального обучения иностранному языку на аксиологической основе.
Ключевые слова: *ценностно-смысловая сфера личности, дошкольный возраст, раннее иноязычное образование, педагогическая технология.*

Индивидуальное бытие каждого человека формируется через освоение опыта и культуры общества, через осознание социальных норм и ценностей. Актуальной и социально значимой пробле-

мой настоящего времени признается проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, подразумевающая усвоение нравственных принципов, овладение заданными обществом образцами поведения, становление нравственной позиции личности. Одним из важнейших компонентов духовно-нравственного воспитания является формирование личностных ценностей и смыслов, которые определяют поведение человека и выбор его жизненного пути.

Исследованием ценностного базиса личности и аспектов, связанных с данным психологическим образованием, занимались многие отечественные и зарубежные специалисты. Стоит отметить, что единого мнения относительно сущности, определения, структуры рассматриваемого понятия нет. Нам близка точка зрения ученых, согласно которой целесообразным признается выделение ценностно-смысловой сферы личности и понимание под этим термином важнейшего компонента структуры личности, задающего мировоззренческие установки и поведенческие стратегии (А.Г. Асмолов, В.В. Гулякина, Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, Г. Оллпорт, М. Рокич, С.Л. Рубинштейн, А.В. Серый и др.).

Процесс становления личности и, в частности, ценностно-смысловой сферы продолжается в течение всей жизни индивида, но, как отмечает С.А. Козлова, обучение азам функционирования в человеческом обществе необходимо осуществлять как можно раньше [5]. В этой связи, в качестве уникального и значимого периода в развитии личности исследователи рассматривают дошкольный возраст. В ходе данного периода ребенком осуществляется активное познание мира и человеческих отношений, усвоение норм и правил жизнедеятельности.

Дошкольный возраст расценивается в качестве благоприятной основы для формирования фундамента духовности, морали, так как детям присущи чистота восприятия и эмоциональная восприимчивость. На этапе дошкольного детства у ребенка возникает особый интерес к области человеческих отношений, желание их постичь, поэтому очень важным для целенаправленного воспитания является приобщение детей к общечеловеческим ценностям, закладка основ духовно-нравственного здоровья.

В настоящее время в дошкольной педагогической науке осуществляется поиск педагогических принципов и средств организации жизнедеятельности детей, активизирующих механизмы социально-ценностного ориентирования. Перед современным детским садом ставятся задачи обеспечения психологического комфорта, гармонии взаимодействия ребенка с окружающим миром, закладки фундамента личностного развития детей. Исследователями признается необходимость разработки игровых технологий воспитания и обучения в дошкольном детстве, органично связанных с игровой субкультурой и актуальными интересами современных детей [4].

В дошкольном возрасте ребенок должен осознать объективность и справедливость общечеловеческих норм, приобрести практический опыт поступков, соответствующих моральным правилам общества, и на его основе – навыки поведения, в которых будет проявляться гуманное отношение к окружающим, ответственное отношение к деятельности.

Формирование ценностно-смысловой сферы ребенка происходит в процессе его многогранной деятельности: в играх, в общении, в разнообразных отношениях со сверстниками и взрослыми. Становление системы личностных ценностей ребенка зависит от различных факторов, но, следует отметить, что значимую роль в данном процессе играет педагогическое влияние.

Учитывая ряд факторов, а именно: - неослабевающую актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения; -возросшую значимость иностранного языка как способа общения и приобщения к духовному наследию мира; - общественный интерес к обучению иностранному языку детей, начиная с дошкольного возраста и значительный потенциал предмета «Иностранный язык», мы обратили внимание на процесс раннего иноязычного образования как на средство формирования ценностно-смысловой сферы детей старшего дошкольного возраста.

По нашему мнению, обучение иностранному языку на раннем этапе обладает большим потенциалом в плане формирования ценностно-смысловой сферы личности старшего дошкольника, так как а) позволяет показать ребенку культурную вариативность современного мира, сформировать толерантное отношение к культурным особенностям других стран, б) способствует включению детей дошкольного возраста в разнообразные по содержанию и эмоционально-притягательной форме виды деятельности, способствующие раскрытию рефлективных способностей ребенка, в) благоприятствует проявлению личностной активности во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, проявлению ценностных отношений, г) дает возможность обратиться к темам близким, понятным ребенку и проработать их с аксиологических позиций.

С учетом специфики воспитательно-образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях, нами была разработана и апробирована педагогическая технология, ставящая своей целью формирование ценностно-смысловой сферы старших дошкольников в процессе раннего иноязычного образования.

Технология предусматривала:

- последовательное освоение дошкольниками предложенного курса иностранного языка

(немецкого) в соответствии с постепенным развертыванием его содержания;

- использование форм и методов, обеспечивающих активную позицию ребенка в процессе познания, а также способствующих развитию эмоций, чувств детей, проявлению ценностных отношений;

- проведение диагностики с целью выявления уровней сформированности ценностно-смысловой сферы личности.

Педагогическая технология строилась с опорой на следующие принципы:

- деятельностный принцип, означающий, что ведущим способом процесса формирования личности старших дошкольников является создание условий, активизирующих проявления личностного и эмоционального опыта детей;

- принцип адекватности, учитывающий возрастные и индивидуальные особенности ребенка, ориентирующий на соответствие формируемых ценностных представлений приоритетам группы;

- принцип синтетичности, подразумевающий использование совокупности средств и способов воздействия на ребенка, объединенных в единый процесс (музыкальное и художественное оформление, зрелищность, игровое пространство, реквизиты и т.д.);

- принцип правдоподобия, основанный на конструировании ситуаций, аналогичных ситуациям реальной жизни; на создании атмосферы, побуждающей «поверить» в игровые обстоятельства; на конструировании атрибутов игры;

- принцип личного проживания, фиксирующий особую роль эмоционально-чувственной сферы, благодаря которой происходит оценивание и отнесение рассматриваемого феномена к системе личностно значимых/незначимых ценностей; обеспечивающий эмоциональную включенность ребенка в деятельность, в игровые ситуации. В процессе игровых ситуаций, созданных в рамках раннего иноязычного образования, ребенком приобретался опыт, частично переносимый в реальную жизнь.

Исследователи по-разному очерчивают круг ценностей, формируемых в дошкольном возрасте. Так Ю.П. и Л.Н. Азаровыми подчеркивается важность приобщения дошкольников к таким общечеловеческим ценностям, как самосознание личности, мировоззрение, демократия, долг и дисциплина, свобода и любовь, добро, истина, красота, справедливость [1]. Н.С. Ежкова обозначает семь основных ценностей, которые «в своей совокупности представляют ценностно-ориентационный аспект содержания образования детей дошкольного возраста»: Человек и его Жизнь, Семья, Труд, Знание, Родина, Красота, Мир [3]. В представлении Н.В. Космачевой, фундаментальной ценностью, перспективной для формирования с дошкольной ступени образования, выступает сам Человек, его жизнь, здоровье и благо [6].

Обозначим систему ценностей, на которую мы ориентировали детей старшего дошкольного возраста в ходе внедрения педагогической технологии в воспитательно-образовательный процесс. На основе изучения итоговых результатов, которые должны быть достигнуты детьми при освоении основной общеобразовательной программы дошкольного образования нами были выделены три основных направления процесса формирования ценностно-смысловой сферы личности детей старшего дошкольного возраста:

1. Первое направление мы обозначили названием «Я». В рамках данного направления мы проводили работу по формированию у старших дошкольников ценностных представлений о себе, своих чувствах и эмоциях, а также формированию ценностного отношения к здоровью. Для работы в данном направлении мы обращались к таким темам, как «Знакомство» («Bekanntschaft»), «Продукты питания» («Essen und Trinken»), «Мое тело» («Mein Körper»).

2. Второе направление работы нами было обозначено следующим образом: «Люди, которые меня окружают». Развитие данного направления осуществлялось в процессе изучения таких тем, как «Семья» («Die Familie»), «В магазине» («Im Geschäft»), «Мой друг» («Mein Freund»). Работа педагога была ориентирована на приобщение детей к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, формирование уважительного отношения к окружающим, изучение эталонов обращения, приветствий, культуры поведения, формирование у детей представлений о дружбе.

3. Третье направление работы было названо нами «Мир вокруг меня». Работу в данном направлении мы вели в процессе изучения таких тем, как «Животные» («Tiere»), «Времена года + Погода» («Jahreszeiten + Wetter»), «Идем на прогулку» («Unser Spazierengehen»). Задачей ставилось формирование у детей целостной картины мира, экологической культуры, представлений об окружающем мире природы, а также бережного отношения к любому проявлению жизни на Земле.

Формирование ценностно-смысловой сферы – процесс достаточно сложный, имеющий определенную протяженность по времени. Данный процесс должен предполагать деликатность в предъявлении и становлении аксиологических позиций. Воздействия педагога необходимо направлять на представление детям в процессе раннего иноязычного образования системы общечеловеческих ценностей, на создание условий для личностного восприятия ценностей ребенком, на проектирование ситуаций, при которых поступки, соответствующие моральным нормам, становились бы для детей личностно значимыми.

Учитывая все вышесказанное, мы строили работу в соответствии со следующими стадиями:

1 – стадией внедрения системы ценностных представлений в образовательный процесс раннего иноязычного образования и предъявления их воспитаннику;

2 – стадией активизации позитивных переживаний ребенка;

3 – стадией проявления и закрепления ценностных представлений и ценностных отношений в поведении, деятельности.

Нами был разработан комплекс мероприятий, которые вошли в процесс обучения иностранному языку с целью формирования ценностно-смысловой сферы личности старших дошкольников и наполнили ценностным содержанием все тематические разделы курса. Это мероприятия:

- позволяющие расширить и разнообразить ценностные представления детей (использование рифмовок и небольших по объему стихотворений определенного содержания, беседы, проведение тематических занятий и др.);

- активизирующие позитивные переживания ребенка, способствующие вызову его эмоционально-положительной реакции (показ на компьютере слайдов, способствующих формированию интереса и бережного отношения ребенка к окружающему миру; тренинговые упражнения и элементы психогимнастики и др.);

- формирующие собственный опыт ребенка (ролевые игры, игры-упражнения, мини-диалоги).

Курс обучения иностранному языку был представлен семью тематическими блоками, в каждом из которых были выделены обучающая часть (лексические единицы, подлежащие усвоению; материал для аудирования; страноведческий материал), а также воспитывающий компонент. Содержание курса было дополнено и расширено введением нравственно-ценного словаря.

Педагогическая технология предполагала использование большого количества наглядного материала, разнообразных игр, что обеспечивало развитие дошкольников в наиболее близких и естественных для них видах деятельности. В ходе обучения дети осваивали способы общения и взаимодействия, позволяющие проявить доброжелательное отношение, заботу, культуру общения.

В рамках каждого тематического блока развивались коммуникативные умения детей, раскрывались культурные нормы сотрудничества, осваивались ценностные основы деятельности и отношений человека к окружающим, природному миру. Расширялся социальный кругозор дошкольников, представления о дружбе, семейных и родственных отношениях, традициях родной страны и страны изучаемого языка.

Педагог стремился развивать у дошкольников интерес к жизни других народов, эмоциональную отзывчивость и сопереживание, учил активно выражать положительное отношение к миру, дружбе, всему живому. В итоге у детей накапливался опыт самостоятельных, ценностно обусловленных поступков, формировались ценностные представления, ценностные отношения, элементарные социально-ценностные ориентации, помогающие ребенку правильно выстраивать индивидуальное поведение. Раннее иноязычное образование способствовало раскрытию опыта народа, закрепленного в языке, становлению личности дошкольников путем их приобщения к культуре страны изучаемого языка. В ходе воспитательно-образовательного процесса дети учились слушать и слышать собеседника, понимать и признавать мысль другого, оценивать и сопоставлять культурные ценности иной нации со своими, принимать их.

В ходе опытно-экспериментальной работы по апробации педагогической технологии нами были также определены критерии и показатели, позволяющие диагностировать уровни сформированности ценностно-смысловой сферы личности. В данном качестве мы рассматривали:

- Когнитивный критерий, связанный с наличием у ребенка определенных знаний, ценностных представлений о важном и значимом в жизни каждого человека, осознанием данных категорий. Качественными показателями данного критерия выступали степень сформированности важнейших понятий (таких, как семья, дружба, здоровье и др.), широта ценностных представлений ребенка.

- Эмоциональный критерий – критерий принятия информации о ценностях, предполагающий наличие у детей положительных эмоций от деятельности, ориентированной на уважение и терпимость к другим, на бережное отношение к окружающей природе. В качестве показателей данного критерия рассматривались степень эмоциональной отзывчивости старших дошкольников; чувства, возникающие в процессе общения со сверстниками, взрослыми; интерес к миру природы.

- Поведенческий критерий, базирующийся на способности дошкольников решать соответствующие их возрастным возможностям проблемные ситуации, находить правильные решения в ситуациях морального выбора. Показателями данного критерия являлись устойчивые потребности индивида и определенный стиль поведения.

В соответствии с перечисленными критериями мы отобрали и модифицировали методики, позволяющие оценить уровни сформированности ценностно-смысловой сферы личности детей дошкольного возраста. Для изучения последних мы использовали методики «Разложи картинки» (разработана нами по

аналогии с методикой «Сюжетные картинки» Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко [8]), рисовальные пробы «Это все мое, родное» (разработана нами на основе методик «Рисовальные пробы» Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко [8] и «Рисунок моего окружения» Л.И. Борщевой [2]), «Сферограмма» (автор Н.Е. Щуркова).

На заключительном этапе уровни сформированности ценностно-смысловой сферы личности дошкольников были оценены с помощью методик «Иерархия ценностей» (разработанной на основе методики «Ценностные ориентации» М. Рокича и адаптированной для дошкольного возраста), «Незаконченные предложения» (авторы Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко [8]), «Подели игрушки» (авторы Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко [8]). Диагностика по окончании практического этапа опытно-экспериментальной работы в целом показала позитивную динамику процесса формирования ценностно-смысловой сферы личности старшего дошкольника в процессе раннего иноязычного образования.

1. В процессе исследования было выявлено преобладание у детей экспериментальной группы численных показателей, соответствующих высокому и среднему уровням, у воспитанников контрольной группы – показателей, соответствующих низкому уровню сформированности ценностно-смысловой сферы личности.

2. Произошли изменения в предпочтении детьми ценностей (от предпочтения сугубо материальных ценностей к ориентации на ценности духовные).

3. Возросла активность детей на занятиях, актуализация интереса к миру, окружающим людям и явлениям (что отразилось в вопросах, сообщениях детей, их поведении на занятиях).

4. Обогатилось и усложнилось содержание общения, его направленность на соответствие нравственным нормам, взаимопонимание между детьми.

5. Произошел переход от нестойких, эпизодически возникающих отношений к устойчивым и осознанным проявлениям ценностных представлений, отношений и ориентаций.

Полученные результаты позволяют судить об эффективности разработанной и апробированной педагогической технологии, направленной на формирование системы личностных ценностей старших дошкольников в процессе раннего иноязычного образования, о возможности и целесообразности использования раннего иноязычного образования в качестве средства формирования ценностно-смысловой сферы личности старшего дошкольника.

The article deals with the socially important and urgent problem of bookmarks value basis, of forming a system of personal values. The particular attention is paid on the early foreign language education and its potential having an impact on the process of value-semantic sphere of the individual child in the preschool years. The organization of early foreign language teaching characterized on the axiological basis.
The key words: *value-sense sphere of personality, early foreign language education, preschool age, the technology of education.*

Список литературы

1. Азаров Ю.П., Азарова Л.Н. Босоногие Сократы: Приобщение дошкольников к общечеловеческим ценностям // Дошкольное воспитание. 1996. № 6. С. 20-28.

2. Борщева Л.И. Организация инновационной проектной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях: дис. … канд. пед. наук. Пятигорск, 2011. 194 с.

3. Ежкова Н.С. Образование с позиций возрастных ценностей // Дошкольное воспитание. 2007. № 4. С. 6-9.

4. Кафедра дошкольной педагогики Герценовского университета: 85 лет подготовки педагога – традиции и инновации: коллективная монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. 417 с.

5. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 416 с.

6. Космачева Н.В. Проблема формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2011. № 4. С.17.

7. Краснощекова Н.В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста. Тесты. Игры. Упражнения. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 304 с.

8. Практикум по возрастной психологии: учеб.пособие / Л.Н. Кулешова [и др.]; под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2002. 694 с.

Об авторах

Карташова В.Н. - Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец kartashova_vn@mail.ru, elis.elets@googlemail.com

Амбеталь А.В. - Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец kartashova_vn@mail.ru, elis.elets@googlemail.com

УДК 378

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ

О.С. Лейхтлинг

В данной статье рассматривается множество подходов к определению понятия «педагогические технологии», дается классификация педагогических технологий, особое внимание отводится педагогической технологии языковой интеграции. В процессе анализа определения понятий автор выделяет характерные черты, которые объединяют данные понятия, а также определенные аспекты, признаки и функции, которые помогают возможность лучше понять и проанализировать данное понятие. Черты, аспекты, признаки, функции, составляющие определения понятия «педагогические технологии» дают *возможность классификации* данного понятия. Автор таблично систематизирует педагогические технологии, обращая особое внимание на их существенные признаки. Рассматриваются педагогические технологии на основе интегративно-педагогических концепций. Данные концепции конструируют педагогические интегративные технологии, имеющие свои формы, методы, систему взглядов, принципов, которые определяют деятельность педагога в становлении всесторонне-развитой личности и являются интегративными направляющими в образовательном и социальном аспектах. Такие интегративные концепции, аспекты образуют основу педагогической технологии языковой интеграции. Автор дает определение педагогической технологии языковой интеграции, учитывая особенности интегративных технологий, выделяет ее цели, задачи, функции и принципы.

Ключевые слова: *педагогические технологии, языковая интеграция, педагогическая технология языковой интеграции, классификация педагогических технологий.*

Еще в 17 веке выдающийся чешский педагог Я.А. Коменский создал классно-урочную систему образования. Он призывал к тому, чтобы обучение стало «механическим» (т. е. «технологическим»), стремился отыскать четкий порядок обучения, который приводил бы только к положительным результатам. Я. А. Коменский писал: «Для дидактической машины необходимо отыскать:

1) твердо установленные цели;
2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей;
3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели»[6]

«Можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием, и только при этом условии его работа будет высокорезультативной, а место учителя — самым лучшим местом под солнцем. Школа — мастерская, она «живая типография», которая «печатает» людей (Я. А. Коменский). Так «технологичность» системы обучения у Коменского заключалась в систематичности, последовательности процесса обучения, в классно-урочной организации и в наличии конкретного предмета обучения. Рассматривая педагогическую деятельность выдающихся педагогов различных направлений (И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, К.А. Вентцель, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, С.Т. Шатский) мы видим, что каждый из них предлагает определенную технологию педагогического воздействия, имеющею концептуальную основу:

- Я.А. Коменский - *систематичность, последовательность процесса обучения;*
- И.Г. Песталоцци – *создание «механизма» образования, на основе которого учитель может воспитывать любого ребенка;*
- Л.Н. Толстой, К.А. Вентцель - *индивидуальное своеобразие каждого ребенка;*
- Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев – *развитие ребенка на основе обучения и воспитания;*
- В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко – *личностные особенности и качества;*
- С. Т. Шацкий – *общественно-полезная деятельность детей, направленная на изменение окружающей социально-культурной среды.*

Так в процессе развития общества, науки, каждый педагог вносит свой незаменимый вклад в развития технологий обучения.

Описывая новое информационно-интегративное общество, А. И. Ракитов пишет: «Информатизация общества, интегрируя, синтезируя и аккумулируя в себе ряд технических и технологических подпроцессов, перерастает рамки технологической проблемы. Она выступает как процесс, реализующий происходящую на наших глазах социально-технологическую информационную революцию»[10]. Данная социально-технологическая информационная революция подразумевает создание революционных технологий, способствующих быстрой и успешной интеграции личности индивида в новое изменяющееся социальное пространство, значимую часть которого занимает образовательная среда. Тем самым возникает вопрос о необходимости создания новых образовательных технологий, как в социологической, так и в психолого-педагогических науках, а также рассмотрения понятия «педагогической технологии» с новой точки зрения.

В отечественной и мировой педагогике исследователями уделяется немало внимания вопросам понятия «педагогические технологии». Сегодня мы можем говорить о наличии множества подхо-

дов к определению понятия педагогические технологии (ПТ).

Начнем рассмотрение данного понятия с ключевых слов

« технология» и « педагогика»

Слово «технология» состоит из двух компонентов: 1) «техно», одновременно обозначающее и *искусство* (умение, мастерство; дело, требующее такого умения, мастерства) и *ремесло* (профессиональное занятие, профессия); 2) «логия» — наука, описание, учение. Так же «технология»- это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, в искусстве(« Толковый словарь»). Т. о. «технология» - это профессиональное мастерство, умение. А слово «педагогика» происходит от греческого *παιδαγωγική*, что означает буквально *«детоведение, детовождение»*.

Рассмотрим ряд дефиниций понятия «педагогические технологии».

Изначально педагоги не делали определенных различий между понятиями ***«педагогическая технология», «обучающая технология», «технология обучения».*** Сам термин ***«педагогическая технология»*** использовали только применительно к обучению, а технология понималась как обучение с помощью технических средств.

В 1979 г. было принято Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологии в США официальное определение педагогической технологии: «*Педагогическая технология (ПТ)* есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний»[14].

Так же сущностная характеристика понятия «педагогическая технология» отражена в определении ЮНЕСКО, согласно которому педагогическая технология — это ***системный метод*** создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Исследуя материал по данной теме, мы пришли к выводу, что каждый отечественный педагог трактует данное понятие в соответствии с личным опытом исследования.

В.А. Сластенин считает, что педагогическая технология - это последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач; планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процессе; строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий[13].

В.П. Беспалько говорит о педагогической технологии как о содержательной технике реализации учебного процесса[1] .

Так, Л.П. Крившенко под понятием педагогическая технология понимает последовательную систему действий педагога, связанную с решением педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса[7].

По мнению Сальниковой Т.П. , педагогические технологии - *это* такое построение деятельности педагога, в которой все входящие в него действия представлены в определенной последовательности и целостности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер[11].

Ф. А. Фрадкин считает педагогическую технологию системным, концептуальным, нормативным, объективированным, инвариантным описанием деятельностей учителя и ученика, направленных на достижение образовательных целей[15].

М.В. Кларин понимает под ПТ системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей[5; 80].

Педагогическая технология - совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств. ПТ – инструментарий педагогического процесса(Б.Т.Лихачев)[9;135].

Итак, все представленные нами интерпретации являются достаточно похожими, но интересен тот факт, что ни одно из них не повторяет полностью предыдущее, свидетельствуя о многогранности данной понятийной категории. В связи с этим была предпринята попытка дать объединенное определение понятию «педагогическая технология», взяв за основу вышеизученные.

Педагогическая технология – это система действий педагога и обучающегося в структуре реализации учебного процесса, связанная с решением, постановкой и достижением образовательных задач.

В процессе анализа определения понятий, мы пришли к выводу, что все данные понятия объединяются определенными *характерными чертами*:

1. Научностью (рассмотрение понятия с разных научных точек зрения на основе педагогической, психологической и социальной наук).
2. Содержательностью (наличие цели, средств, результата).

3. Действенностью (организованная коммуникация преподавателя и обучающегося)
4. Результативностью (наличие запланированного результата).

Рассматривая понятие ПТ авторы наделяют его различными чертами, характеристиками и выделяют определенные аспекты, признаки и функции, которые дают нам возможность лучше понять и проанализировать данное понятие. Рассмотрим некоторые из них.

Т.П. Сальникова[11; 7] говорит о том, что существенными чертами современных трактовок понятия «педагогическая технология» являются:

- разработка конкретного педагогического замысла на основе ценностных ориентаций, целевых установок автора или коллектива под конкретный ожидаемый результат;
- выстраивание технологической цепочки педагогических действий строго в соответствии с поставленной целью и гарантией всем школьникам достижения и прочного усвоения уровня государственного стандарта образования;
- предусмотрение взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся при обеспечении образовательных потребностей каждого ученика в соответствии с его индивидуальными особенностями;
- поэтапное и последовательное воплощение элементов педагогической технологии любым учителем;
- диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели, инструментарий измерения результатов деятельности.

Исследуя понятия «педагогическая технология» Г.К. Селевко[12; 14-17] представляет его в трех аспектах:

1. Научном
2. Процессуально-описательном
3. Процессуально-действенном

научный аспект: педагогические технологии — часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

процессуально-описательный: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

процессуально-действенный: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

С.С. Кашлев в ходе анализа определения выделяет следующие **признаки педагогической технологии**:

- совокупность (сочетание, соединение) каких-либо компонентов;
- логику, последовательность компонентов;
- методы (способы), приемы, действия, операции (как компоненты);
- гарантию результата [4;14].

По его мнению [4; 19], **педагогическая технология** представляет собой совокупность способов (методов, приемов, операций) педагогического взаимодействия, последовательная реализация которых создает условия для развития участников педагогического процесса и предполагает определенный его результат.

На основе данного определения автор называет следующие функции педагогической технологии:

1) *организационно-деятельностная функция*,
2) *проектировочная (прогностическая) функция*,
3) *коммуникативная функция*,
4) *рефлексивная функция*,
5) *развивающая функция*.

На основе вышеизложенного, проанализировав изученный материал, *мы можем* говорить о следующих функциях ПТ:

1. ***Мотивационная*** – ценностные ориентации, образовательные интересы и потребности, определяющие мотивы деятельности.
2. ***Операциональная-*** привычные или специальные способы деятельности, коммуникации.
3. ***Результативно-когнетивную*** – обогащение научного представления о мире, предметные умения и навыки.

Здесь же следует отметить, что по мнению Г.К. Селевко [12; 14-17] любая педагогическая технология должна удовлетворять *основным методологическим требованиям*:

Концептуальность. Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.

Управляемость. Предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования,

проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

Эффективность. Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Таким образом, создавая **педагогическую технологию**, автор должен учитывать следующие **компоненты**:

1. Методологическую основу;
2.Логико-системную связь между составляющими;
3.Поэтапную диагностику;
4. «Ситуацию успеха», результат;
5. Преемственность технологии.

Рассмотрев многообразие понятия «педагогическая технология», мы предполагаем, что *педагогическая технология представляет собой коммуникативную технику деятельности педагога и обучающегося, направленную на оптимизацию и развитие способностей личности обучающегося, имеющая конкретную результативную схему достижения поставленной цели.*

Учитывая вышеперечисленные черты, аспекты, функции и признаки понятия «ПТ», мы можем предположить, что *педагогическая технология функционирует и в виде науки, определяющей наиболее подходящие пути обучения, и в качестве «механизма», включающего в себя способы, принципы и приемы, используемые в обучении, а также в виде реального процесса обучения.*

Следует отметить, что, на наш взгляд, вышеуказанные черты, аспекты, признаки, функции, составляющие определения понятия «педагогические технологии» дают нам *возможность классификации* данного понятия.

Наиболее четкую классификацию данного понятия в своих работах приводит Г.К. Селевко:

По уровню применения	- общепедагогические - частнометодические (предметные) - локальные (модульные)
По философской основе	- материалистические и идеалистические, -диалектические и метафизические, - научные (сциентистские) и религиозные, - гуманистические и антигуманные, - антропософские и теософские, -прагматические и экзистенциалистские, -свободного воспитания и принуждения и другие разновидности.
По научной концепции усвоения опыта	-*ассоциативно-рефлекторные*, -*бихевиористские*, -*гештальттехнологии*, -*интериоризаторские*, -*развивающие*.
По ведущему фактору психического развития	-*биогенные*, -*социогенные*, -*психогенные*, -*идеалистические*.
По ориентации на личностные структуры	-*информационные технологии* (формирование школьных знаний, умений, навыков по предметам - ЗУН); -*операционные* (формирование способов умственных действий — СУД); -*эмоционально-художественные* и *эмоционально-нравственные* (формирование сферы эстетических и нравственных отношений — СЭН); -технологии *саморазвития* (формирование самоуправляющих механизмов личности — СУМ); -*эвристические* (развитие творческих способностей) -*прикладные* (формирование действенно-практической сферы — СДП).
По характеру содержания и структуры	-обучающие и воспитывающие, -светские и религиозные, -общеобразовательные и профессионально-ориентированные, -гуманитарные и технократические, -отраслевые, -частнопредметные, -монотехнологии, -комплексные (политехнологии), - проникающие технологии.

По мнению С.С. Кашлева целесообразной является классификация педагогических технологий по степени проявления учащимися субъектности, активности, самостоятельности в деятельности, в создании условий для своего развития[4; 20-21].

На основе вышеперечисленных аспектов С.С. Кашлев выделяет основные группы педагогических технологий:

репродуктивные (личностно отчужденные)	**продуктивные (личностно ориентированные)**
— цель: сообщение учащимся готовой системы знаний, а на их базе — формирование умений и навыков; — субъектно-объектные отношения педагога и учащихся (педагог всегда является субъектом деятельности, учащийся — объектом воздействия педагога); — ведущая функция учащегося — восприятие и запоминание сообщаемой педагогом информации, знаний; выполнение действий по образцу, шаблону; — ведущая функция педагога - организация воздействия на учащихся, трансляция в сознание учащихся информации, знаний в виде уже сформулированных положений, доказательств, отобранных фактов, в которых зафиксирована прежде всего точка зрения педагога, авторов учебника; главные приоритеты: выполнение обязательной учебной программы; — доминирование объяснительно-иллюстративных методов; — сосредоточение внимания педагога на организации своей деятельности.	— цель: создание комплекса оптимальных условий развития личности учащегося; — межсубъктные отношения педагога и учащихся (и педагог, и учащийся — субъекты взаимодействия); — основная функция учащегося — позиция субъекта деятельности, исследователя предлагаемых проблем, самостоятельное приобретение знаний, создание условий своего развития во взаимодействии с педагогом; — основная функция педагога — организация взаимодействия с учащимися, создание условий развития субъектности, самостоятельности в деятельности учащихся; — главные приоритеты: деятельность, общение, диалог, возможности самовыражения, самореализация учащихся и педагогов, процессуальность, развитие; — рефлексия учащимися собственного опыта творческой деятельности в той или иной сфере; — доминирование проблемно-поисковых и интерактивных методов; — сосредоточение внимания педагога на организации деятельности учащихся, педагогического взаимодействия.

М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушин исследуя проблему педагогических технологий, выделяют несколько типов технологий, важной стороной которых является **позиция ребенка** в образовательном процессе, *отношение к ребенку* со стороны взрослых[2; 34-37]:

а) **авторитарные технологии,** в которых педагог является «единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик есть лишь «объект», «винтик». Они отличаются жесткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения;

б) высокой степенью невнимания к личности ребенка отличаются **дидактоцентрические технологии,** в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения перед воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства;

в) **личностно-ориентированные технологии** ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект *приоритетный;* она является *целью* образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Такие технологии называют еще *антропоцентрическими*.

Изучив квалификацию педагогических технологий данных авторов, постараемся в таблице систематизировать данные технологии, обращая особое внимание на их существенные признаки.

Название педагогической технологии	**Признаки педагогической технологии**
Позиция ребенка в образовательном процессе	
авторитарные технологии	-Педагог - «единоличный субъект учебно-воспитательного процесса, -ученик есть лишь «объект», -жесткая организация, -подавление инициативы, -принуждения;
дидактоцентрические технологии	-невнимание к личности ребенка -субъект-объектные отношения, -обучения перед воспитанием, -факторы формирования личности - дидактические средства.
продуктивные технологии	-межсубъктные отношения, - ученик - субъект деятельности, -самовыражения, самореализация учащихся и педагогов, -процессуальность,
репродуктивные технологии	-«готовые» знания, -субъектно-объектные отношения, -выполнение действий по образцу, шаблону; -выполнение обязательной учебной программы;

	-доминирование объяснительно-иллюстративных методов;
личностно-ориентированные технологии (антропоцентрические)	- в центре - личность ребенка, -комфортные условия развития, -реализации природных потенциалов ребенка. -личность ребенка - субъект *приоритетный;* -личность - *цель* образовательной системы -гуманистическая и психотерапевтическая направленность -основная целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка.
гуманно-личностные технологии	-психотерапевтическая поддержка личности, -всестороннее уважение и любовь к ребенку, - вера в ребенка.
технологии сотрудничества	-демократизм, -равенство, -партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка, -сотрудничество, сотворчество.
технологии свободного воспитания	- свобода выбора, -самостоятельность, -ребенок субъект, -внутреннее побуждение.
эзотерические технологии	-«неосознаваемое», подсознательное знание -педагогический процесс - **приобщение** к Истине, -человек (ребенок) - центр информационного взаимодействия со Вселенной.
Образовательный уровень обучающегося	
Продвинутые технологии	- высокий уровень обучения, - углубленное изучение предметов.
Традиционные технологии	- массовое использование, - средний уровень обучения.
Компенсирующие технологии	- психолого-педагогическая поддержка, коррекция
Специальные технологии	- трудные, одаренные обучающиеся
Разносторонняя интенсификация учебного процесса	
Технологии интенсификации и активизации	- наличие игровых, проблемных ситуаций, - обучение в общении, коммуникации (Е.И. Пассов, В.Ф. Шаталов)
Технологии успешной организации управления	- использование опорных систем, - комментируемое управление, - перспективно-опережающее обучение (С.Н. Лысенкова) - коллективные, -групповые занятия (В.К. Дьяченко, И.Д. Первин) - дифференцированное обучение, -индивидуализация обучения (Н.П. Гузик, А.С. Границкая, И. Унт)
Технологии гуманизации и демократизции	- индивидуальный подход, - цель - личность ребенка, - процессуальность, - гуманизм, - демократическое управление, - сотрудничество (Ш.А. Амоношвили, Е.Н. Ильин)
Технологии усовершенствования и реконструкции	- реорганизация существующих ПТ (М.Б. Волович « технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий и др.)
Технологии «детовождения»	- естественное развитие ребенка, - свободное воспитание, - «пробуждение души ребенка» (Л.Н. Толстой, К.А. Вентцель, М. Монтессори)
Технологии альтернативного обучения	- природосообразность, -свободное воспитание и обучение, - обучение неотделимо от воспитания, -сочетание интеллектуального, эстетического и трудового аспектов образования, - межпредметные связи (Р. Штайнер, С. Френе)

Каждая из рассмотренных нами классификаций имеет свое весомое значение, но при этом они дополняют друг друга. Для более глубокого понимания сущности понятия педагогические технологии мы рассмотрели данные иерархии в их совокупности. *В данном контексте, нам остается необходимым рассмотреть и охарактеризовать педагогические технологии языковой интеграции.*

На сегодняшний день принято говорить о наличии интегративно-педагогических концепций. Рассматривая интегративно – педагогические концепции выделим часть из них и разделим на 2 группы:

1. Концепции, предметом которых являются сами **интеграционные процесс**

Название	Концепция интеграции воспитательных сил общества(В.Д, Семенов, Ю.С. Бродский)	Концепция внутрипредметной интеграции педагогического знания (В.И. Загвязинский)	Концепция интегративной картины образования (Г.Н. Сериков)	Концепция интеграции общего и профессионального образования (М.Н. Берулава, Ю.С. Тюнников)	Концепция интеграции и дифференциации форм организации обучения (И.Г. Ибрагимов)	Концепция интегрирования содержания начального профессионального образования (Д.Д. Федотова)
Характеристика	- интеграция отдельных составляющих в единое целое, - образование-механизм взаимодействующих элементов - « целостность среды»	-выделение общих методологических и теоретических основ педагогики: методологических основ педагогики, общетеоретических основ педагогики (горизонтальный) -учение о механизмах, принципах, методах, формах обучения (общая дидактика) и учение о теоретических основах, законах, инвариантных подходах к воспитанию(вертикальный) - эвристическое усвоение знаний	- образованность и образовательные процессы - часть интегративной картины образования, - целевой заказ - «присваиваемая образованность» - формирование самостоятельности учащихся за счет общественного опыта - герменевтического круг (целое-отделное-целое)	-проявление интегративности в системе интегративных целей, определяющих место политехнической подготовки в профтехническом образовании; -в концентрации и согласовании видов деятельности; -в определенном сочетании теоретико-познавательных и практико-познавательных компонентов ориентации; - организации процесса; - программно-целевом согласовании взаимодействия основных звеньев учебно-воспитательного процесса.	-интеграция и дифференциация - ведущие тенденции в развитии форм организации обучения; - интеграцией внутренних компонентов урока; - горизонтальная, вертикальная интеграция - интеграции уроков различных видов	-источники формирования интегрированного содержания начального профессионального образования : -новые виды человеческой деятельности; -социально-экономическая, научно-техническая, дидактическая, психолого-педагогическая общность, проявляющаяся в науке, технике, производстве, образовании, в профессиональной подготовке

2. Концепции, предметом которых является **интегративный элемент**, который внешне не проявляется, но **является результатом** их реализации.

Название	Концепцию голографического образования (А.С. Белкин)	Концепцию целостной школы в современной немецкой педагогике (Р. Винкель, Х. Редер)	Концепцию культурно- образовательного центра (А.Я. Найн)
Характеристика	-актуализации жизненного опыта личности, интеллектуально-психологического потенциала, - основополагающая категория - голография, - многомерность, -рассматривает пять инвариантов структуры личности: 1.пространственно-временные ориентации; 2.потребностно-волевые эстетические переживания;	-социальная коммуникабельность, -вооружение знаниями, умениями и навыками с позиций принципа целостности, отраженного в мышлении, чувствах, деятельности, -укреплении духовно- душевного и физического здоровья; -гармоническое развитие личности, -становление и развитие целостного человека. -обучение посредством самодеятельности, учение через познание опыта и природы	- повседневная жизнь, среда являются источником духовного роста подростка; - зависимости учащихся от результатов своего труда - интегрированные курсы

	3.содержательные направленности личности; 4.уровни освоения личностью деятельности; 5.формы реализации деятельности		

Анализируя вышеизложенный материал, стоит отметить, что авторы данных концепций конструируют *педагогические интегративные технологии, имеющие свои формы, методы, систему взглядов, принципов, которые определяют деятельность педагога в становлении всесторонне-развитой личности и являются интегративными направляющими в образовательном и социальном аспектах.* ***Данные интегративные концепции, аспекты образуют основу педагогической технологии языковой интеграции.***

Подготовить человека - значит **включить** его, по выражению немецкого педагога Ф. Фребеля [8; 53], в прошлое, настоящее и будущее культуры, в ее движение, сделать человека культурным, причем культурным способом, ибо один из смыслов понятия культуры, ее генетически исходный смысл, совпадает с идеей образования. Иначе говоря, образование должно подготовить обучающеюся личность к жизни в обществе, которое состоит из разноязычных слоев и культур, т.е. *интегрировать в прошлое, настоящее и будущее культуры не только современного национального (российского) общества, но и других культур и стран.*

На основе вышеизложенного материала кроме общепедагогических принципов выделим *принципы* педагогических технологий языковой интеграции:

1.Принципы интенсивного обучения иностранным языкам [3]:

1. Принцип коллективного взаимодействия;
2. Принцип личностно-ориентированного общения;
3.Принцип ролевой организации учебно-воспитательного процесса;
4. Принцип концентрированности в организации учебного материала;
5. Принцип полифункциональности упражнений.

2. Специфические принципы:

1. Принцип конструктивизма (интерпретация полученных знаний на основе уже имеющихся).
2. Принцип конструкционизма (передача полученных знаний одним учеником другому).
3.Принцип социального конструктивизма (учебная электронная платформа- социальная группа для передачи полученного опыта и получения определенных компетенций).

Учитывая особенности интегративных технологий, можем отметить, что **целью** педагогической технологии языковой интеграции является появление новых систематических поэтапных языковых знаний в процессе обучения в новом незнакомом образовательном пространстве.

Задачи педагогической технологии языковой интеграции:

1. Овладение средствами устного и письменного общения на изучаемом языке в различных постоянно меняющихся ситуациях и сферах общения
2. Формирование фонетических, лексических, грамматических навыков
3. Развитие коммуникативной компетенции:

а) помощь обучающимся в овладении языком как средством общения на международном уровне;

б) формирование представления о системе изучаемого языка и умения этой системой пользоваться в процессе речевой деятельности;

в) приобретение знаний о стране изучаемого языка;

г) расширение лингвистического кругозора;

д) формирование механизма языковой догадки и умения переноса сформированных знаний и навыков в новую ситуацию,

е) приобщение к ценностным ориентирам иноязычного общества.

4. научить пользоваться современными технологиями обучения.

Как любая педагогическая технология**, педагогическая технология языковой интеграции** выполняет следующие **функции**:

1. *Функция социализации* (интеграция в систему общественных отношений);
2. *Коммуникативная функция* (интеграция в жизненный контекст сложнейших человеческих коммуникаций);
3. *Функция межкультурной коммуникации* (усвоение общечеловеческих ценностей, культуры представителей разных национальностей);
4. *Терапевтическая функция* (преодоление трудностей в общении, поведении, учении);
5. *Диагностическая функция* (диагностика творческих, эмоциональных, интеллектуальных проявлений обучающихся);

6. *Функция самореализации* (коррекция недостатков личного опыта в межнациональном и международном аспектах).

По-нашему мнению понятие, принципы, функции, педагогической технологии языковой интеграции личности студента раскрывают преподавателю поэтапную основу педагогических действий, которые будут способствовать интенсификации овладения языковыми компетенциями, а так же успешной интеграции в новое иноязычное образовательное пространство.

Модель *педагогической технологии языковой интеграции* представляет собой образовательную технологию, которая включает в себя 4 этапа формирования языковых признаков (компетенций):

1 этап – усвоение элементарных слов приветствия, вежливого обращения на основе опорных карточек, интернациональные слова, игры, «искусственная речь» (формирование пассивного словарного запаса).

2 этап – увеличение количества учебных эффектов, опора на интересы обучающихся, элементарная речь студентов от себя, воспроизведение получаемого материала на игровой основе, активное использование сетевых ресурсов, развитие интереса к изучению языка на основе «аутентичных пауз», предложений «коммуникативного общения»

3 этап – формирует умение конкретизировать собственные знания и умения, а так же умение анализировать как собственную коммуникативно-речевую деятельность в процессе обучения, так и давать оценку деятельности сокурсника, способствует развитию навыка самообучения и самообразования.

4 этап - направлен на применение полученных знаний и умений в творческой проектной деятельности на основе осмысленного аутентичного материала, актуализация речи, коллективная деятельность, признание ценностно-личностных ориентиров страны, изучаемого языка.

Заметим, что созданная модель языковой интеграции позволяет разрабатывать технологии интеграционного процесса студентов для различных предметов гуманитарного цикла.

Проанализировав вышеуказанные категории понятия ПТ, функции, аспекты и черты, мы пришли к выводу, что ***педагогическая технология языковой интеграции*** *представляет собой коммуникативную технику, включающею в себя коммуникативную деятельность педагога и обучающегося, направленная на появление у обучающегося новых систематических поэтапных признаков, в процессе обучения в новом незнакомом образовательном пространстве на иностранном языке, включающие в себя ценностные ориентиры новой языковой системы и окружающего социума (в некоторых случаях, иноязычного).*

И.Г. Песталоцци говорил, что образование - это гармоничное и равновесное развитие в процессе обучения и воспитания всех сил человека. Современное развитие образования как системы может реализовываться через системные знания, необходимые для выработки целостного, системного мышления. Такие знания могут быть получены на основе интеграции технических, гуманитарных, а также фундаментальных наук и в процессе развития современного общества должны быть ориентированы на мировой уровень развития науки. В процессе обучения и воспитания «всех сил» человека, т.е. развитие всесторонне гармоничное развитие личности невозможно без системы (технологии) языкового обучения и воспитания. Таким образом, язык - это система средств познания окружающего мира, обучения и воспитания, а педагогическая технология языковой интеграции – это путь, помогающий овладеть данной системой познания окружающего мира и получения научного знания на чужом, иностранном языке.

The article deals with the variety of approaches to the definition of the notion “educational technologies”, gives classification of educational technologies. Special attention is given to the issue of educational technology of language integration. In the process of notion definitions’ analysis the author identifies the characteristics that unite these notions, as well as certain aspects, features and functions, which help to understand and analyze this concept in a more effective way. Characteristics, aspects, features, functions that form the notion of “educational technologies” give an opportunity to classify the concept. The author represents the system of educational technologies, organized in tables. Special attention is paid to its essential characteristics. The author of the article considers educational technologies on the basis of educational and integrative concepts. These concepts construct educational integrative technologies, with their forms, methods, views and principles’ system, which define teacher’s work in the aspect of building up of a developed personality. The concepts are integrative guides in the educational and social aspects. These integrative concepts form the basis of educational technology of language integration. The author defines educational technology of language integration, taking into consideration special features of integrative technologies, identifies its objectives, tasks, functions and principles.

The key words: *educational technologies, language integration, educational technology of language integration, classification of educational technologies.*

Список литературы

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения.М., 1995.

2. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С. Педагогические технологии: учеб. Пособие для студентов педагогических специальностей/под. общ. ред. В.С. Кукушина.Изд.4-е,прераб. и доп.-Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2010.

3. Бухбиндер В.А., Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным

языкам. Киев, 1988. 375с.
4. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения: учеб.-мед.пособие.Минск: ТетраСистемс, 2011.
5. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. М.,1989
6. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. М., 1955. 472 с.
7. Крившенко Л.П. и др. Педагогика: учебник/под ред. Л.П. Крившенко . Москва: Проспект, 2004.432с.
8. Кукушин В.С. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. Серия «Педагогическое образование». Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. 336 с.
9. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Изд. 4-е. перераб. и доп. М.: Юрайт-М, 2001г. 607с.
10. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции.М.: Политиздат, 1991
11. Сальникова Т.П. Педагогические технологии. М.:ТЦ Сфера,2010.
12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.М: Народное образование, 1998
13. 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.
14. Точность и гуманизация растут по спирали // Учительская газета. 1997. № 32.
15. Фрадкин Ф.А. Введение в педагогическую специальность: Лекции-диалоги.М.: ТЦ Сфера,1996г.-64с.

Об авторе

Лейхтлинг О.С. – аспирант Московского гуманитарно-экономического института, leichtik@yahoo.de

УДК: 159.9.072

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Е.С. Новицкая

Статья посвящена проблеме родительских представлений о готовности ребенка к школе. В статье проанализировано содержательное наполнение представлений родителей о готовности ребенка к школе; приведены результаты исследования школьной готовности и родительских представлений; выявлено различие между представлениями родителей и реальным уровнем готовности к школе современных детей. Статья содержит анализ родительского представления в структуре детско-родительских отношений и паттернов родительских представлений как факторов готовности ребенка к школе.
Ключевые слова: *готовность к школе, детско-родительские отношения, родительские представления о готовности ребенка к школе, родительские установки, семантическое пространство родителей.*

В настоящее время в нашей стране и по всему миру в дошкольном и школьном образовании наблюдается тенденция к раннему обучению, обусловленная повсеместным развитием информационных технологий, повышением уровня всеобщей грамотности. Особенности социальной ситуации развития современных старших дошкольников диктуют повышение роли учебной деятельности. Эти изменения социально-экономических условий за последние годы должны сказаться на развитии личности ребенка, поступающего в первый класс, что закономерно может повлиять на особенности готовности ребенка к школе. Однако данный феномен (готовность ребенка к школе) невозможно рассматривать в отрыве от факторов, его обусловливающих. Известно, что готовность ребенка к школе образуется постепенно и зависит от многих факторов, которые способствуют развитию готовности ребенка к школе только во взаимодействии друг с другом. Основные компоненты школьной готовности (в особенности, эмоциональная, социальная) формируются и развиваются на протяжении всего дошкольного детства и успешность их развития во многом зависит от тех условий, в которых ребенок растет и воспитывается.

Широко признанным является мнение, согласно которому развитие ребенка определяется деятельностью непосредственного эмоционального общения ребенка с близкими ему взрослыми. Немаловажное значение для развития ребенка имеет структура семьи (полная, неполная семья, количество детей в семье и т.п.). Возрастные особенности ребенка развиваются в семье под влиянием условий жизни, психологического климата. Социальная среда может ускорить или задержать формирование психологических возрастных особенностей, а также изменить форму их проявления [17].

Исследование семьи как фактора формирования психологической готовности ребенка к школе является приоритетным в нашей работе.

Детско-родительские отношения в семье представляют при этом существенный интерес для педагогики и психологии, т.к. ребенок в своем развитии буквально «впитывает» в себя аффективные реакции, неосознаваемые мотивы, суждения и установки родителей (т.е. то, что не поддается осмыслению

и осознанию человеком), выстраивая в дальнейшем и свое собственное отношение к себе, вещам, событиям и окружающим людям. Поэтому мы предполагаем, что и такая важная характеристика взросления ребенка, как его готовность к школьному обучению, не может сформироваться без родительского участия и без воздействия на ребенка определенных родительских суждений (представлений) о данном явлении в частности. Помимо этого, родительские представления, установки, отношения, касающиеся готовности ребенка к школе, отражают прогностические способности родителей – то, насколько родитель понимает и оценивает возможности своего ребенка в последующем обучении.

Семья в большинстве своем является закрытой системой, доступ в которую для исследователя бывает затруднен психологическими защитными реакциями членов семьи, в основном, отрицанием. Члены семьи редко осознают мотивы своих действий и, тем более, не сообщают их другим людям. Исследование скрытых, неосознаваемых интеракций, интроектов, когниций членов семьи (родителей) помогает открыть доступ к причинам многих проблем в поведении и развитии ребенка. Большую роль в этом играет исследование родительских представлений о готовности их детей к школе и взаимосвязи данных представлений с реальным уровнем готовности ребенка к школьному обучению. Проблемы в обучении, возникающие у ребенка в первом классе, не всегда являются следствием его интеллектуальной или физической незрелости. Мы считаем, что во многом они зависят от отношения родителей к школе и представлений родителей о том, насколько ребенок готов к обучению. Трансляция родителями ребенку на бессознательном уровне своих собственных представлений и суждений может повлиять на восприятие окружающего мира самим ребенком.

Исследование было направлено на выявление особенностей представлений родителей о готовности ребенка к школе, а также на определение характера взаимосвязи между психологической готовностью ребенка к школе и представлениями родителей о данной готовности.

В исследовании приняли участие взрослые с различным родительским стажем (54 человека), родители (37 человек) и дети (37 человек) из Центра образования № 1881 г. Москва, СОГКУ «Центр занятости населения города Смоленска», Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ).

На первом этапе эмпирического исследования нами были отобраны семьи, проведено естественное наблюдение и изучение личных дел детей в условиях детского сада, направленное на получение основных данных о развитии ребенка, составе семьи, характере воспитания, получены данные о семьях с помощью интервьюирования родителей, затем было проведено групповое и индивидуальное тестирование детей для определения уровня готовности каждого ребенка к школе.

На втором этапе были исследованы родительские представления, особенности родительского отношения, уровень семейной тревоги у родителей, а также родительские установки и реакции. На данном этапе было проведено повторное тестирование эмоциональной готовности каждого ребенка, исследование успешности каждого ребенка в первом полугодии первого класса на материалах заполненных классными руководителями анкет и устных отзывов учителей, а также путем анализа государственного школьного тестирования готовности каждого ребенка к школе.

На третьем этапе был проведен количественный и качественный анализ полученных данных, подтверждена гипотеза исследования, даны ответы на задачи практической части исследования.

Для исследования родительских представлений о готовности ребенка к школе нами была разработана специальная анкета. Она позволяет выявить уровень различных компонентов готовности ребенка к школе буквально «глазами» родителей, а также оценить значимость различных аспектов школьной подготовки и школьной жизни в представлениях родителей.

Данная методика разрабатывалась нами на материале ассоциативного эксперимента и была апробирована в ходе практического исследования.

Методика представляет собой специализированный семантический дифференциал, т.е. родителям предлагаются различные утверждения, касающиеся различных сторон школьной готовности и обучения ребенка в первом классе, которые они должны оценить по 4-хбалльной шкале.

Дополнительно для исследования готовности детей к школе и компонентов детско-родительских отношений мы использовали стандартизированные методики: опросник «Измерение родительских установок и реакций» (PARI), авторы Е.Шефер и К.Белл; методика диагностики родительского отношения (ОРО), авторы А.Я.Варга и В.В.Столин; опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ), авторы Э.Г.Эйдемиллер и В.Юстицкис; методика на определение самооценки у детей «Лесенка»; методика на определение сформированности ВПШ – «Стандартная беседа Нежновой»; «Определение мотивов учения» (в разработке М.Р.Гинзбург); стандартизированные методики для диагностики умственного развития детей старшего дошкольного возраста (от пяти до шести лет) под редакцией Л.А.Венгера и сотрудников; тест детской тревожности (авторы Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен); проективный тест «Домики» (автор О.А. Орехова).

На первом этапе исследования для определения групп родительских представлений о готов-

ности к школе нами проводилось исследование среди студентов-заочников и специалистов Центра занятости (всего в исследовании приняли участие 54 человека) методом ассоциативного эксперимента.

С целью выяснения отношения взрослых к готовности ребенка к школе, знания компонентов готовности 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; какому компоненту родители придают наибольшее значение (Таблица 1).

Знание о компонентах готовности ребенка к школе проявляется в том, что у 100% родителей данное понятие ассоциируется с интеллектуальной готовностью; у 42,5% - с психологической готовностью; у 28% - с мотивационным компонентом («желание учиться»).

Таблица 1.

Семантическое поле понятия «готовность ребенка к школе» по результатам ассоциативного эксперимента

Параметры семантического поля:	Количество опрошенных и ассоциации:
1. Содержательное наполнение представлений родителей о различных компонентах готовности к школе: 1) Интеллектуальная 2) Психологическая 3) Физическая	 1) 57% - знание букв, цифр, умение логически мыслить, умение читать и писать 41% - ориентация в пространстве и времени 18,5 % - «логика» 5,5% - развитая речь 2) 42,5% - собственно психологическая готовность 24% - умение общаться, коммуникабельность 5,5% - эмоции («развитие чувств») 3) 15% - хорошее здоровье 9% - развитие мелкой моторики 7% - усидчивость 7% - умение выдерживать физические нагрузки
2. Какому компоненту родители придают наибольшее значение	Интеллектуальная готовность
3. Дополнительные компоненты	54% - важность школьной формы, школьных принадлежностей 31% - самостоятельность ребенка 18,5% - проблема выбора учителя и отношения к учителю 13% - дополнительная подготовка ребенка к школе («репетиторство», «начальная педагогическая подготовка», «дополнительные курсы»)

Сопоставив результаты проведенного анкетирования с методиками изучения родительских установок (PARY), родительского отношения (ОРО), а также программами изучения уровня готовности ребенка к школе (тесты Венгера, методика Гинзбурга, Стандартная беседа Нежновой, самооценочные методики, методика ценностных ориентаций Ореховой «Домики» и т.п.), мы составили список представлений родителей, которые можно разделить на 6 основных групп, в которые, помимо основных компонентов школьной готовности, традиционно выделяемых психологами (интеллектуальная, личностная, эмоциональная, физическая готовность к школе и т.п.), вошли также и другие представления:

1. Представления о психологической готовности детей к обучению в школе.
2. Представления, связанные с внеучебными сторонами школьной жизни.
3. Представления о дошкольной подготовке и дополнительных занятиях.
4. Представления о физической и физиологической готовности.
5. Представления о взаимоотношениях с учителем, выбор учителя.
6. Представления о проблемах начального этапа обучения.

На втором этапе нашего исследования мы предположили, что родительские представления о готовности ребенка к школе взаимосвязаны с проявлениями интеллектуальной, личностной, эмоциональной и другими типами готовности к школе у ребенка. Надо заметить, что полученные в результате тестирования количественные данные не могут рассматриваться в качестве жестких показателей развития ребенка и свидетельствуют лишь о соотношении с возрастной нормой, установленной для большинства детей. Поэтому выявленные нами особенности школьной готовности испытуемых мы также анализировали качественно, опираясь на соотношение всех показателей.

В дошкольной группе уровень умственной готовности выше среднего обнаружен у 38% детей, средний уровень – у 62% детей. Мы видим, что уровень умственной готовности ниже среднего не выявлен ни у одного ребенка. В начале учебного года, в первом классе, результаты изменились,

причем в лучшую сторону (в отношении большинства): средний уровень умственной готовности выявлен у 38% детей, уровень выше среднего – у 62%, т.е. уровень умственной готовности повысился у 57% детей, понизился у 5% детей, остался прежним – у 30% детей. Полученные результаты свидетельствуют о нормальном уровне умственного развития детей в данной выборке в целом.

Результаты исследования личностной готовности показывают, что большинство детей имеют средние баллы по развитию компонентов личностной готовности – почти 84% всей выборки; низкий уровень личностной готовности обнаружен у одного ребенка (3%); высокой личностной готовностью к обучению в школе обладают 13% детей.

По результатам проведенного исследования уровня тревожности высокий уровень в дошкольной группе выявлен у 2,7% детей, средний уровень – у 94,6% детей, низкий – у 2,7% детей. В первом классе в целом по выборке уровень тревожности у детей повысился: высокий уровень обнаружен у 38% детей, средний – у 62%. Таким образом, 78% детей в первом классе имеют более высокий уровень тревожности, чем в детском саду; 13,5% детей имеют уровень тревожности ниже, чем в детском саду; 8,5% детей имеют такой же уровень тревожности, как в детском саду.

По результатам тестирования по методике «Домики» нам удалось систематизировать информацию, выделить наиболее характерные особенности исследуемой эмоциональной сферы детей, с учетом первичного анализа в контексте возрастно-психологического консультирования и схемы описания ответных листов, предложенных О.А.Ореховой. После анализа всех исследуемых особенностей, нами был выведен интегральный результат уровня эмоциональной готовности каждого ребенка к школе (низкий, средний либо высокий).

При анализе результатов тестирования в первом классе мы обратили внимание на увеличение числа детей с инверсиями цветового градусника, а также усиление суммы тревог у некоторых детей. Итак, 3% детей имеют инверсии в сумме тревог в 9!, столько же детей – в 6! и 5!. У 19% детей обнаружены инверсии в 4!, у 13,5% детей – в 3!, у 8% детей – в 7!. Данные по инверсиям в дошкольный период и в первом классе мы разместили в таблице (Таблица 2).

Таблица 2.

Суммы тревог по инверсиям цветового градусника у исследуемых детей в дошкольный период и в начале обучения в первом классе

Сумма тревог	Подготовительная группа д/с (%)	Первый класс (%)
3!	19	13,5
4!	13,5	19
5!	0	3
6!	0	3
7!	5	8
8!	3	0
9!	0	3

Дифференцированность эмоций у детей в начале учебного года в школе выражена больше, чем в детском саду, мы так же отразили это в таблице (Таблица 3).

Таблица 3.

Дифференцированность – обобщенность социальных эмоций и ценностных ориентаций у детей в детском саду и в первом классе

Степень дифференцированности эмоций	Подготовительная группа д/с (%)	Первый класс (%)
Обобщенность (амбивалентность)	19	0
Дифференцированы слабо	8	16
Дифференцированы не полностью	38	46
Дифференцированность (тонко дифференцированы)	35	35

Блоки деформации личностных отношений в субъективно ценностной системе личности у детей в начале учебного года так же изменились по сравнению с детским садом: уменьшился процент детей с деформациями во всех блоках (всего 3%) и увеличилось количество детей, не имеющих деформаций вообще (35%) – см. таблицу 4.

Таблица 4.

Блоки деформации личностных отношений в субъективно ценностной системе личности у детей в детском саду и в первом классе

Название блока	Подготовительная группа д/с (%)	Первый класс (%)
Базовый комфорт и благополучие	22	27
Личностный рост	27	24
Межличностное взаимодействие	32	35
Потенциальная агрессия	32	24
Познавание мира	43	32
Нарушения во всех блоках сразу	8	3
Нет нарушений	32	35

Особенности эмоционального отношения к школе в целом, так же, как и отношения к детскому саду, мы поместили в таблицу (Таблица 5). Из таблицы видно, что число детей с отрицательным отношением к школе и обучению в первом классе больше, чем детей с отрицательным отношением к детскому саду в подготовительной к школе группе.

Таблица 5.

Эмоциональное отношение детей к детскому саду и к школе в подготовительной группе и в первом классе

Отношение к детскому саду / школе	Подготовительная группа д/с (%)	Первый класс (%)
Положительное	70	59
Нейтральное	8	16
Амбивалентное	5	3
Отрицательное	16	22

Анализ общего уровня эмоциональной готовности по результатам данного тестирования позволяет заключить, что уровень эмоциональной готовности к школе у исследуемых детей в первом классе выше, чем в детском саду (см. таблицу 6).

Таблица 6.

Уровень эмоциональной готовности к школе по тесту О.А.Ореховой у детей в детском саду и в первом классе

Уровень эмоциональной готовности к школе	Подготовительная группа д/с (%)	Первый класс (%)
Высокий	30	40,5
Средний	51	43
Низкий	19	16

Далее мы сопоставили полученные результаты уровня развития компонентов школьной готовности детей и представления родителей исследуемых детей о школьной готовности, полученные после анкетирования с помощью «Анкеты представлений родителей о готовности ребенка к школе».

Для выявления особенностей представлений родителей о готовности детей к школе мы суммировали индивидуальные протоколы испытуемых и подвергли процедуре факторного анализа общегрупповую матрицу данных. Факторный анализ проводился с использованием процедуры поворота факторных структур по принципу varimax с целью отыскания оптимального решения. Каждый полученный в результате обработки фактор объединяет в группы взаимосвязанные свойства, образующие смысловой блок.

В семантическом пространстве родителей выделены 3 фактора, объясняющих 63,4% общей дисперсии. Поскольку число выделенных факторов является показателем когнитивной сложности представленного явления в сознании испытуемого, такое маленькое количество факторов, на наш взгляд, показывает относительную упрощенность, слабую дифференциацию родителей в представлениях о готовности ребенка к школе, сформированности необходимых свойств к началу обучения, различиях в компонентах готовности.

Первый фактор, объясняющий 35,3% общей дисперсии, включает следующие представления родителей:

представления об интеллектуальной готовности **0,7**
представления о внеучебных сторонах школьной жизни **0,8**
представления о дошкольной подготовке **0,8**

Данные факторные нагрузки свидетельствуют о восприятии родителями интеллектуальной готовности как основного показателя готовности ребенка к школе (при этом сюда входят, в первую очередь, умение писать, считать и читать). Интеллектуальную готовность, по мнению родителей, должны развивать дошкольная подготовка (они взаимосвязаны), а также различные внеучебные занятия и стороны школьной жизни. В целом, фактор включает в себя достаточно предсказуемое отношение родителей к началу обучения в школе: на протяжении многих десятилетий «натаскивание» ребенка перед поступлением в первый класс как в детском саду в виде подготовительных занятий, так и в школе и семье, является приоритетной формой подготовки ребенка к школе, т.к. многие родители считают, что интеллектуальные умения, кругозор и широта знаний, «начитанность» ребенка являются достаточным условием успешного обучения в первом классе.

Второй фактор, объясняющий 12,6% общей дисперсии, включает в себя представления родителей о первом учителе ребенка: 0,7. Это может означать, что выбор учителя и взаимоотношения с учителем, которые будут складываться у ребенка в первом классе, очень важны для родителей, и, по их мнению, во многом определяют желание ребенка ходить в школу и его готовность к обучению. Действительно, благоприятные и комфортные отношения между учителем и первоклассником могут повлиять на его адаптацию в школе, к тому же в современном мире, когда профессия учителя становится менее оплачиваемой и популярной, как раньше, вопрос о том, кто будет находиться с ребенком в течение учебного дня и станет для него первым проводником по миру знаний, становится все более насущным для родителей, которые

становятся более избирательными и начинают предъявлять к учителям завышенные требования.

Третий фактор, объясняющий 15,5% общей дисперсии, содержит отрицательное значение и включает в себя представления родителей о проблемах начального этапа обучения ребенка в школе: -0,8. Это может означать, что большинство родителей считают, что при соблюдении необходимых, по их мнению, условий для подготовки ребенка к школе (мы принимаем во внимание факторы, описанные выше), проблем, которые могут возникнуть у первоклассника, быть не должно. Надо заметить, что в спектр возможных проблем при поступлении в школу и обучении в первом классе родителями были включены следующие: проблема возраста, с которого нужно начинать школьное обучение; желание ребенка получать только хорошие оценки; проблемы, связанные с развитием ребенка; школьная программа.

Проведя процедуру факторизации данных представлений, мы пришли к выводу, что за понятием «готовность ребенка к школе» большинство родителей не видят главного – психологической готовности, которая включает, помимо интеллектуального компонента (когнитивного), еще и мотивационный, и личностный.

Для дальнейшего анализа неосознаваемых установок родителей мы использовали процедуру факторного анализа при обработке результатов тестирования по методике PARI.

Среди неосознаваемых родительских установок нами были выделены 3 фактора, объясняющих 49% общей дисперсии.

Первый фактор, объясняющий 25% общей дисперсии, включает следующие установки:

исключение внесемейных влияний (зависимость ребенка от матери)	**0,8**
доминирование матери	**0,7**
навязчивость родителей, вмешательство в мир ребенка	**0,7**

Данный фактор мы условно обозначили «давление родителей в процессе воспитания ребенка».

Второй фактор, объясняющий 14% общей дисперсии, включает установки:

вербализация (предоставление ребенку возможности высказаться)	**0,7**
товарищеские отношения	**0,8**

Данный фактор мы обозначили как «характер взаимодействия родителей с ребенком».

Третий фактор, объясняющий 10% общей дисперсии, включает установки:

«мученичество» родителей (неудовлетворенность ролью хозяйки)	**0,8**
уклонение от конфликтов (избегание общения с ребенком)	**0,7**

Данный фактор мы условно назвали «незрелость родительской роли».

Для сопоставления объективного уровня готовности детей к школе по параметрам умственной, личностной и интеллектуальной готовности и субъективной представленности данных компонентов в семантическом пространстве родителей мы так же использовали процедуру факторного анализа матрицы данных, включающих количественное выражение наблюдений 3 уровней: высокого (3 балла), среднего (2 балла) и низкого (1 балл). Факторный анализ проводился с использованием процедуры поворота факторных структур по принципу varimax исходных значений с целью отыскания оптимального решения. Полученные в результате 3 фактора объединяют в себе взаимосвязанные особенности представлений родителей в структуре готовности ребенка к школе и объясняют 69,5% общей дисперсии.

Первый фактор, объясняющий 31% общей дисперсии, включает в себя:

уровень умственной готовности ребенка	**0,7**
уровень эмоциональной готовности ребенка	**0,8**

Этот фактор объясняет наиболее тесную взаимосвязь компонентов умственной и эмоциональной готовности у детей в исследуемой выборке.

Второй фактор, объясняющий 21,2% общей дисперсии, включает в себя всего одно свойство – представления родителей об умственной готовности ребенка к школе – 0,9. На наш взгляд, этот фактор – один из наиболее важных в нашем исследовании. Он позволяет сделать вывод о том, что в представлениях родителей доминирующую роль занимает озабоченность уровнем интеллектуальной (умственной) готовности ребенка к школе, а, с учетом ранее проведенного анализа по результатам анкетирования родителей и выявления групп представлений, это может нанести ущерб остальным компонентам готовности, в первую очередь, психологической, которая в сознании родителей представлена очень мало или не представлена вообще.

Третий фактор, объясняющий 17,3% общей дисперсии, включает в себя:

уровень личностной готовности ребенка	**0,7**
представления родителей о личностной готовности ребенка	**0,8**

Данный фактор объединяет в группу представления родителей о личностной готовности ребенка к школе и реальный уровень личностной готовности детей в первом классе, что свидетельствует об осознании родителями важности данного компонента готовности.

Подводя итог нашему исследованию, можно сделать следующие **выводы:**

Представления родителей о готовности к школе включают в себя дополнительные, выявлен-

ные в результате нашей экспериментальной работы, представления: о первом учителе, о проблемах первого этапа обучения, о внеучебных сторонах школьной жизни, о дошкольной подготовке, что позволяет косвенно определить потребности родителей к дошкольной подготовке ребенка перед поступлением в первый класс и наиболее значимые для родителей проблемы на данном этапе воспитания.

Родительские представления, определяясь особенностями когнитивной, мотивационной и эмоциональной сфер родителей, можно выявить путем изучения родительских установок и реакций.

Проблема родительских представлений о готовности ребенка к школе интегрирует в себе проблемы семейного воспитания, детско-родительских отношений и требования, предъявляемые к уровню готовности первоклассника в школе.

В представлениях родителей доминирующую роль занимает озабоченность уровнем интеллектуальной (умственной) готовности ребенка к школе, т.е. умственная готовность воспринимается современными родителями как основной показатель школьной готовности, что может привести к излишней ранней «интеллектуализации» ребенка в ущерб развитию остальных психических процессов и свойств.

В представлениях родителей выявлено отрицание проблем начального этапа обучения при понимании родителями значимости умственной готовности, дошкольной подготовки детей и правильном выборе первого учителя.

При сопоставлении уровня детей к школе в реальности и в представлениях родителей положительные результаты были получены по компоненту личностной готовности, т.е. оценка родителями личностного развития ребенка обладает точностью и прогностической ценностью.

Экспериментально доказано различие в представлениях родителей о готовности ребенка к школе и реальным уровнем школьной готовности детей, связанное с завышенными требованиями родителей к интеллектуальной подготовке ребенка.

Исследуемые нами уровень умственной, личностной и эмоциональной готовности детей к школе после поступления в первый класс повысился по сравнению с подготовительной группой детского сада. Больше остальных возрос уровень умственной готовности к школе.

The article deals with parental perceptions of children's readiness for school. The article analyzes the substantive content of representations of parents about children's readiness for school , the results of studies of school readiness and parental views on the basis of the educational institution; revealed the difference between the views of parents and the actual level of readiness for school children today. The article analyzes the parent view in the structure of parent-child relationships and provide information about patterns of components of parental representations as factors child's readiness for school.
The key words: school readiness, parent-child relationships, parenting ideas about children's readiness for school, parental or family, parents semantic space.

Список литературы

1. Бек А. Когнитивная психотерапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери. СПб. : Питер, 2003. 304 с.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.: ил.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. СПб. : Питер, 2008. 176 с.
4. Думитрашку Т.А. Влияние внутрисемейных факторов на формирование индивидуальности / Т.А. Думитрашку // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 135.
5. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества / РАН. Ин-т психологии. М., 2006. 400 с.
6. Майгурова Е.В. Психологическая готовность к школе / Е.В. Майгурова // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. М.: ТЦ Сфера, 2009. № 4. С. 61 – 66.
7. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. М.: Владос, 2001. 256 с.: ил.
8. Олифирович Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. СПб.: Речь, 2007. 360 с.
9. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. СПб.: Речь, 2002. 112 с.
10. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2006. 688 с.
11. Психологический практикум. Хрестоматия. М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. 270 с.
12. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. М. : Педагогика-Пресс, 1992. 189 с.
13. Селиванов В.В. Мышление в личностном развитии субъекта [Монография: Кн. Для психологов, педагогов, философов] / Научн. Ред. А.В. Брушлинский. М.: Смоленск: СГУ, 2000. 292 с.
14. Серкин В.П. Методы психосемантики: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2004. 207 с.

15.Спиваковская А.С. Как быть родителями: о психологии родительской любви / А.С. Спиваковская. М.: Педагогика, 1986. 160 с.

16.Хоментаускас Г.Т. Семья глазами ребенка / Г.Т. Хоментаускас. М.: Педагогика, 1989. 205 с.

17.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.

18.Шаехова Р.К. Психологические проблемы – готовность детей к обучению в школе: реальность и перспективы / Р.К. Шаехова // Начальное образование. М.: Рус. журнал, 2009. № 2. С. 21 – 24.

19.Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. СПб.: Питер, 2002. 656 с.

20.Ярулина Л.П. Организация развивающего образовательного пространства как фактор готовности ребенка к школе. Диссертация. Челябинск, 2009. 240 с.

Об авторе

Новицкая Е.С. – аспирант ФГНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства» Российской Академии образования.

УДК 36, 37 (377)

СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГЕРМАНИИ

Ю.А. Пащенко

В данной статье освещено состояние современной социально-педагогической деятельности в Германии. Для написания статьи, использованы новейшие статистические данные о числе работающих с социальной сфере ФРГ. Уделено особое внимание таким социально-педагогическим особенностям как, например, добровольчеству, всесторонней юрисдикции.

Ключевые слова: *социальная педагогика, социальная работа, добровольчество, методы, особенности социально-педагогической деятельности.*

Современному обществу, когда вопрос о решении и предотвращении экономических, политических и социальных проблем стоит особо остро, необходима социально-педагогическая помощь. В эпоху глобализации, стирания границ, возникает возможность обратиться к практике современной социально-педагогической деятельности других стран. Особый интерес для нашего исследования представляет опыт Германии.

Социально-педагогическая деятельность выступает в качестве практического аспекта социально-педагогической науки, в результате которой человек обретает способность решать свои проблемы самостоятельно. Целью профессиональной социально-педагогической деятельности является предотвращение, обнаружение и преодоление социальных проблем посредством «оказания содействия группам и индивидам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, самостоятельно принимать решения и управлять сложившейся ситуацией в рамках закона и конвенции по правам человека» [1, S.1].

Анализ научной литературы показал, что, подводя итоги глобального развития социально-педагогической деятельности в Германии в XX столетии, исследователи представляют его как историю успеха. К примеру, немецкие исследователи Сабина Геринг и Рихард Мюнхмайер утверждают, что сегодня «социальная работа стала масштабной, дифференцированной, специализированной и профессиональной системой помощи и самопомощи» [2, S.225]. В 1992 году Ганс Тирш назвал XX век «социально-педагогическим», обосновывая это тем, что социально-педагогическая деятельность второй половины XX века стала «очевидной, более уважаемой составляющей в инфраструктуре педагогических и социальных услуг» [3, S.237].

Действительно, за последнее столетие в Германии представители научных дисциплин и специалисты различных практических направлений добились очевидных результатов в развитии, становлении и профессионализации социально-педагогической деятельности. В стране большим объемом издается специальная и учебная литература, хрестоматии, специализированные словари, научные журналы, периодика. Имеются разнообразные электронные ресурсы по вопросам социальной педагогики и социальной работы. Регулярно проводятся конгрессы, конференции, профессиональные форумы и семинары. Сотни университетов, ВУЗов и научных институтов представляют стабильную национальную и международную инфраструктуру. Перечень современных германских научных и профессиональных институтов, учреждений и организаций социально-педагогической направленности составляет 69 страниц приложения в «Словаре социальной работы», разработанном Крефтом и Миленцем [4].

Парламенты федеральных земель Германии предоставляют регулярные научные отчёты о социально-педагогической деятельности с детьми, молодежью, семей, инвалидами и различными категориями нуждающихся. На государственном и федеральном уровне финансируются социальные проекты и оказывается поддержка наиболее значимым исследовательским и координационным социальным учреждениям, таким, например, как «Немецкий институт по делам молодёжи», «Немецкий центр по возрастным вопросам», «Немецкий институт социальных проблем». Примечательно, что «Немецкий институт социальных проблем» ведет свою историю с 1893 года, когда он был создан под названием «Архив благотворительной помощи» (Archiv für Wohlfahrtspflege). Эта организация, по данным Мюллера, «задокументировала начало социально-педагогического века» [5, S. 187].

В ходе XX века происходил постоянный рост численности работников, задействованных в социальной сфере. Об этом красноречиво свидетельствует статистика [6, S.350; 2, S.225.], обобщенная нами в Таблице 1 (см. Приложение).

Согласно статистике, число работающих в социально-педагогической сфере выросло с 31.000 в 1925 году до 1.727.368 в 2011. Данные цифры обусловлены не ростом нестабильности и социального неблагополучия, а тем, что в последние годы социально-педагогическая деятельность работает по принципу «от интервенции к превентивности» [2, S.225]. То есть, наблюдается тенденция нацеленности на предупреждение и предотвращение возникновения социальных проблем.

Немецкие ученые прогнозируют, что в 2025 году в Германии в социально-педагогической сфере будет ощущаться дефицит рабочей силы. Он составит примерно 152 тысячи человек.

По прогнозам социальных исследований «будущее» – за профессиями воспитателя, психотерапевта, и не в меньшей степени – специалистов социальных профессий, особенно в сфере работы с пожилыми людьми. Это связано с демографическими изменениями в ФРГ: «К 2030 году граждане старше шестидесяти пяти лет в Германии […] будут составлять почти половину взрослого населения (сегодня это одна пятая). И, если уровень рождаемости в стране не вырастет в сравнении с сегодняшней ситуацией, по которой на одну женщину приходится 1,3 ребенка, то население младше тридцати пяти лет сократится почти в два раза быстрее, чем будет увеличиваться старшее поколение» [7].

Получив профессиональное социально-педагогическое образование, специалисты практикуют в различных областях социального обеспечения. Понятие «область» или «сфера» социальной практики используется для описания деятельности тех организаций, органов, структур, которые решают социальные проблемы однотипного характера. Каждая область социальной практики может включать большое количество разнообразных агентств и организаций, предоставляющих социальные услуги. Например, к коррекционно-правоохранительной сфере относятся суды, центры содержания преступников, исправительные учреждения, офисы по работе с совершеннолетними или несовершеннолетними преступниками, организации, работающие с досрочно или условно освобожденными лицами, тюрьмы и пр. Все эти заведения принадлежат к одной сфере социальной работы и решают проблемы людей, нарушающих законы.

В каждой области социальной сферы социальные работники решают конкретные задачи и работают с различными целевыми группами: дети, молодёжь, пенсионеры, инвалиды, заключённые, наркозависимые, мигранты. При этом работа с детьми и молодёжью является приоритетным направлением социально-педагогической деятельности в Германии. Анализ трудовой занятости населения в сфере работы с молодёжью показывает, что за последние 25 лет число персонала в данной области, имеющего соответствующее социально-педагогическое образование, значительно выросло (с примерно 30% в 1974 году до 54% в 1994) [8, S.117].

В своей практике специалисты пользуются традиционными методами социально-педагогической работы: организация и проведение педагогических и терапевтических мероприятий, руководство и координация, защита и консультирование. Обязательным элементом методики социальной помощи является мотивация клиентов на самостоятельную деятельность (от помощи к самопомощи) по превентивно-профилактическому принципу. Помимо непосредственного контакта с клиентами в обязанности социально-педагогических работников входит: написание отчетов, работа с документацией, составление запросов и ведение учета своей деятельности.

Выделяя особенности современной социально-педагогической деятельности Германии, следует назвать следующие: всесторонняя юрисдикция, отсутствие монополизации направлений деятельности, добровольчество.

Под «всесторонней юрисдикцией» социально-педагогической деятельности понимаются проблемы клиентов, на которые распространяются полномочия и компетенция специалистов по их профессиональному разрешению. То есть любые жизненные трудности можно обозначить как объект социально-педагогического вмешательства.

На сегодняшний день невозможно назвать сферы деятельности и проблемные области, где не заняты социальные педагоги и социальные работники, поэтому многие исследователи социально-педагогического вопроса склоняются к так называемой «всесторонней юрисдикции» данной профессии. Во избежание переоценивания возможностей профессионального вмешательства Михаель Галуске уточняет вышеописанную дефиницию: «Отдельно взятый социальный работник не может быть экспертом в любой ситуации и не является таковым. Понятие всесторонней юрисдикции не подразумевает, что *всё* является социально-педагогической проблемой, а подразумевает, что существуют проблемы, которые варьируются в широких пределах и могут стать предметом социальной работы» [9, S. 36-37].

Социально-педагогическая деятельность, как широкая гуманитарная область, не может быть монополизирована специалистами какой-либо одной профессии. Особенность социально-педагогической деятельности заключается в отсутствии чётких профессиональных границ. И эта особенность сопровождает развитие данной профессии в Германии на протяжении всего XX века. Социальные работники и социальные педагоги сотрудничают в зависимости от сферы деятельности и от проблемного диапазона с врачами, священниками, учителями, юристами, психологами, административистами, психологами, а также с добровольцами и волонтерами. Принимая самостоятельные решения в каждом конкретном случае, социальные работники консультируются и разрабатывают проекты в команде сотрудников, налаживают сотрудничество с общественными организациями, социальными учреждениями, школами, средствами массовой информации.

Одной из важнейших особенностей социально-педагогической деятельности в Германии всегда было добровольчество. Добровольная и профессиональная социально-педагогическая помощь и по сей день являются двумя неотъемлемыми, дополняющими друг друга элементами социальной системы. «Качество» современного цивилизованного гражданского общества измеряется участием граждан в общественной жизни и соответственно в демократическом процессе [10, S.2]. 61% населения Германии полностью соглашается с фразой: "За то, как я ощущаю себя в моей стране, я сам в ответе".

Исследования показали, что в последние годы мотивация и цели работников, берущих на себя ответственность за принятие того или иного решения, значительно изменились. Они стали требовать права на участие в принятии решений и соразмерного (не обязательно денежного) признания их деятельности. Появилось желание работать самостоятельно и брать на себя полную ответственность. С одной стороны такие изменения показывают, что добровольцы принимают свою работу всерьёз. Сильной стороной добровольной помощи является близость к повседневным проблемам, знание социокультурного контекста. С другой стороны, становится очевидно, что необходимо вести речь о так называемом руководстве добровольцами (Freiwilligenmanagement). Это означает, что к одной из основных задач современной социально-педагогической работы должно относиться не только привлечение населения к добровольческой деятельности, но и ее организация и координация. Это поможет внести в добровольческую работу присущие профессиональной социально-педагогической помощи черты планомерности, методичности, рациональности и научности.

The author of this article covers the state of the modern social-pedagogical activity in Germany. For writing of this article the author used the latest statistic dates of the number of the social workers. Social and pedagogical features (for example, volunteering) deserve special attention.
The key words: *Social pedagogic, social work, volunteering, methods, features of social-pedagogical activity.*

Список литературы:

1. DBSH: Deutscher Berufsverband für Sozialarbeit und Sozialpädagogik und Heilpädagogik, Zeitschrift, e.V., Dezember, 2000.
2. Hering S., Münchmeier R.: Geschichte der Sozialen Arbeit Eine Einführung Grundlagentexte Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Juventa Verlag Weinheim und München 4.Aufl., 2007. S.225.
3. Thiersch H.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim: Juventa, 1992. S.235-254.
4. Kreft, D./Mielenz I.(Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim, 2005.
5. Müller W. C.: Helfen und Erziehen. Soziale Arbeit im 20. Jahrhundert. 2.,erweiterte Auflage. Juventa Verlag Weinheim und München, 2008. S. 187.
6. Statistisches Bundesamt, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (BA), 2011. S.350.
7. Демографические изменения. Электронный журнал: Mencert.ru, 2011. URL: http://www.mencert.ru/demograficheskie-izmeneniya.html (дата обращения: 4.01.2013).
8. Rauschenbach Th.: Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Ar-

beit in der Moderne, Weinheim/München, 1999.

9. Galuske M.: Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Bonn: Juventa Verlag Weinheim und München, 8.Aufl., 2009. S. 36-37.

10. Balwe, K. APuZ, 12/2006. S.5.

Об авторе

Пащенко Ю. А. - аспирант, старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П.Чехова», nemchinova_j@mail.ru

УДК:378.183

СУЩНОСТЬ И КОМПОНЕНТЫ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

О.В.Петрова

В статье рассматриваются сущность и компоненты культуры здорового образа жизни студентов. Раскрыто содержание аксиологического, когнитивного, информационно-коммуникативного и поведенческого компонентов культуры здорового образа жизни.

Ключевые слова: *культура здорового образа жизни, компоненты культуры здорового образа жизни.*

Проблемам формирования культуры здорового образа жизни студентов посвящены научные работы М.Я. Виленского, О.Р. Жамолдиновой, Р.О. Серебряковой [5, 6, 12]. Проблемы валеологического образования и воспитания, развития мотивации здоровьесбережения обучающихся рассмотрены в работах Г.К. Зайцева, Ю.П. Лисицина и др. [7, 9]. Н.М. Амосов, В.В. Баранов, Э.Н. Вайнер 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 [1, 2, 4].

В современном обществе здоровье человека рассматривается как «основа личностного роста, залог эффективного обучения, высокой профессиональной самореализации» [9, с. 36].

Одним из принципов государственной политики в сфере образования является гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека [14, с.8].

Культура здорового образа жизни студентов – это ценностное отношение личности к своему здоровью и осознанное стремление к его сохранению и укреплению, это сложное системно-структурное образование, интегративное качество личности, отражающее личностные и социально-значимые потребности в здоровье, интегрированные в знаниях и практической деятельности. Культура здорового образа жизни предполагает владение системой знаний в области здоровья, здоровьесберегающих технологий, мотивов, потребностей быть здоровым, ценностного отношения к здоровью своему и окружающих людей, к здоровому образу жизни, умений и навыков их соблюдения.

Содержание культуры здорового образа жизни студентов составляют *аксиологический, когнитивный, информационно-коммуникативный и поведенческий* компоненты (рис. 1). При этом все эти компоненты выступают условием для реализации более высоких и социально значимых основ культуры человека, воплощающихся в деятельности общества и личности.

Рисунок 1. Компоненты культуры здорового образа жизни студентов

Рассмотрим подробнее компоненты культуры здорового образа жизни.

Аксиологический компонент отражает личностные и социально-значимые потребности человека в здоровье. Содержание данного компонента представлено категориям профессиональной ценности и ценности здорового образа жизни и здоровья.

Современная аксиологическая проблематика здорового образа жизни выделяет две основные идеи: во-первых, сами ценности носят субъективный характер и неразрывно связаны с потребностями личности и общества в целом, во-вторых, ценности понимаются как функциональное бытие вещей и отношений, опре-

деляющихся их социальной значимостью. Социализация представляет собой процесс усвоения социокультурных ценностей того общества, к которому мы принадлежим, а каждый человек, обретая свою социальную сущность, включается в определенные социальные отношения и интегрируется в социальную систему.

Анализируя аксиологический аспект здорового образа жизни можно рассматривать отношение к нему как к потребности и одновременно как к средству для удовлетворения потребностей личности и общества в целом. Потребность в здоровом образе жизни реализуется через средства, которые включают в себя материально-техническую, духовную, организационную, человеческую составляющую. Потребность ориентироваться в динамичном мире вызывает интерес современного человека к проблемам ценностей. Аксиология является научной формой осознания и постановки проблемы ценностей, она занимается изучением вопросов, которые связанны с функционированием ценностей, а также разработкой методологии ценностного подхода к миру. Нас окружают разнообразные ценности, наши действия осуществляются в определенной ценностной среде, нуждающейся в объяснении и обосновании. Здоровый образ жизни можно понимать как совокупность социально одобренных ценностей, которые реализуются через обеспечение необходимых предпосылок и условий, для формирования потребности и заинтересованности личности. Удовлетворение потребностей человека в здоровом образе жизни сопровождается формированием и функционированием таких ценностей, которые являются отражением его функционального аспекта и создаются непосредственно через деятельность субъекта в социальной системе.

Ценности подразделяются на физические и духовные, обусловленные преобразовательной и сознательно практической деятельностью человека в материальной и духовной жизни общества. Физические ценности оказывают влияние на организм, а духовные - воздействуют на психологическое и эмоциональное состояние человека. Таким образом, мы будем полагать, что здоровый образ жизни является и материальной, и духовной ценностью общества в целом и каждого человека в отдельности, так как он выступает средством удовлетворения разнообразных потребностей, которые возникают и развиваются в общей динамике социокультурной информации. Поэтому здоровый образ жизни можно рассматривать и как особый род культурной деятельности, полезной для общества и личности. В процессе образовательной деятельности, социальной жизни, в профессиональной деятельности, повседневной жизни, в период отдыха здоровый образ жизни оказывает свое воспитательное, образовательное, оздоровительное, экономическое, а также общекультурное значение [13, с.47–50].

Ценности существуют как элемент культуры независимо от конкретной личности и становятся элементами духовной культуры личности, регуляторами поведения человека в зависимости от усвоения им ценности данной культуры. В ценностном потенциале здорового образа жизни современного социума, можно выделить два уровня ценностей: во-первых, общественный (накопленные человечеством специальные знания, оздоровительные методики, положительное общественное мнение, активность общества в сфере здорового образа жизни, государственная, политическая, пропагандистская, образовательная, воспитательная, экономическая деятельность), во-вторых, личностный (знания человека, социально психологические установки на здоровый образ жизни). С аксиологической точки зрения, здоровый образ жизни можно рассматривать как систему ценностных ориентаций и способов реализации ценностей и составляющих их потребностей. Освоение личностью основных ценностей здорового образа жизни является основной стратегической задачей процесса формирования культуры здорового образа жизни студентов [10, с. 32-35].

Когнитивный компонент культуры здорового образа жизни выполняет функцию информирования на уровне представлений, понятий, идей о здоровом образе жизни, содержит знания о всех его компонентах, описанных в современной литературе. Он включает такие составляющие здоровья, как положительные эмоции, активная двигательная деятельность, определенный набор личностных характеристик.

При анализе когнитивного компонента культуры здорового образа жизни, в первую очередь, возникает вопрос о том, посредством каких психических функций, относящихся к разряду познавательных (ощущение, восприятие, представление, мышление, воображение) реализуется гностическое отношение субъекта к проблеме формирования культуры здорового образа жизни. Отметим, что подобно тому, как в процессы переработки информации о предметах и событиях внешнего мира включены все гностические функции человека, так и в плане формирования культуры здорового образа жизни человека невозможно назвать какую-либо одну из всех познавательных функций, которая полностью способствовала бы ее формированию. В гностическом плане формирование культуры здорового образ жизни осуществляется процессами ощущения, восприятия, представления, памяти, мышления и воображения.

Процессы восприятия на разных этапах жизни человека способствуют обеспечению субъекта необходимой информацией по вопросам здорового образа жизни, а в молодом возрасте эта функция интенсифицируется и в значительной мере определяет форму и содержание жизнедеятельности личности.

Значение функции памяти в организации опыта ведения здорового образа жизни студента трудно переоценить. Воспоминание о своих поступках правильного и неправильного поведения в

жизни дает необходимый материал для построения модели своего поведения.

Мыслительные процессы, реализующие в гностическом плане функцию отношения личности к здоровому образу жизни, способствуют формированию культуры человека. Сложные процессы наделения себя определенными свойствами, мотивирование собственного поведения на здоровый образ жизни, объяснение другим и себе причин того или иного собственного поступка включается в многогранный процесс самопознания. Развитие мыслительных способностей, расширение сознания происходящего, границ воображения, диапазона суждений и проницательности способствует быстрому накоплению знаний по вопросам здорового образа жизни у молодежи и обогащению их жизненного опыта. Когнитивное развитие в молодом возрасте характеризуется развитием абстрактного мышления, что оказывает влияние на широту и содержание мыслей молодого человека, а также на его способность к рассуждениям об образе жизни. Мыслительные процессы выполняют рефлексивную функцию, предполагают поиск, осознание и принятие субъектом личностного и профессионального смысла ценности здорового образа жизни. Они характеризуются осознанием необходимости применения на практике в жизненных ситуациях законов сохранения и восстановления здоровья, а также всех систем жизнеобеспечения, пониманием ответственности каждого человека за состояние здоровья как личной так и профессиональной ценности, осознанным самостоятельным поиском оптимальных форм и способов ведения здорового образа жизни. Мыслительные процессы позволяют осознать отношение к здоровому образу жизни как профессиональной ценности, в рефлексии, самоанализе, самоконтроле образовательной и профессиональной деятельности.

В современном мире одним из важнейших компонентов формирования культуры здорового образа жизни является *информационно-коммуникативный*. Этот компонент предполагает использование вычислительной техники и телекоммуникационных средств реализации информационных процессов с целью оперативной и эффективной работы с информацией по вопросам здорового образа жизни на законных основаниях. В образовательном аспекте информационно-коммуникативный компонент – это совокупность технологических процессов, которые реализуются на базе программно-технических средств, современных информационных технологий и кадровых ресурсов, интегрированных для поиска, сбора, создания, обработки, хранения, распространения информации по проблеме здорового образа жизни и предоставления продуктов и услуг для удовлетворения данных информационных потребностей.

В образовательной организации информационно-коммуникативный компонент культуры здорового образа жизни в своей структуре может содержать технические (аппаратные, коммуникационные) и программные средства, а также информационные и кадровые ресурсы, нормативную базу, информационные продукты и услуги. Информационно-коммуникативный компонент предполагает включение в модель подсистемы нормативно-методического обеспечения различных направлений работы образовательных организаций по вопросам формирования культуры здорового образа жизни студентов, новых регламентов учебно-воспитательной работы, пристального внимания к повышению уровня информационной компетентности преподавателей и студентов, стратегического планирования, внедрения системы менеджмента качества для совершенствования управления и контроля качества образовательного процесса [3, с. 163].

Поведенческий компонент интегрирован в знаниях и практической деятельности, определяет отношение к здоровому образу жизни, характеризует активность по отношению к собственному здоровью, заинтересованность в продлении периода активной деятельной жизни, определяется осознанностью и важностью роли, которую играет физическое и психическое здоровье в повышении качества жизни и эффективном осуществлении образовательной и профессиональной деятельности.

Для формирования культуры здорового образа жизни студентов необходима разработка и проведение комплексных мер, направленных на коррекцию всех компонентов ее составляющих: аксиологического, когнитивного, информационно-коммуникативного и поведенческого.

The article deals with the subject and the components of the students healthy way of life culture. The essence of axiological, cognitive, informational communicative and behavioural components of the healthy way of life culture is revealed.
The key words: *the subject of the students healthy way of life culture и the components of the students healthy way of life culture*

Список литературы

1. Амосов Н.М. Раздумия о здоровье/ Н.М. Амосов. М.: Физкультура и спорт, 1987. 63 с.
2. Баранов В.М. Занятия в группах здоровья/ В.М. Баранов. Киев: Здоровья, 1983. 118с.
3. Боброва Е.И. Информационно-коммуникационные технологии в деятельности библиотеки вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук / Е. И. Боброва Кемерово, 2007, 251 с.
4. Вайнер Э.Н. Здоровый образ жизни человека как острая социально - демографическая проблема. // Материалы третьей Межреспубликанской научно - практической конференции. Липецк, 1994. С.1-2.
5. Виленский М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента. Учебное посо-

бие. / М. Я. Виленский. М: КноРус, 2012. с: 240

6. Жамолдинова О. Р. Некоторые вопросы формирования культуры здорового образа жизни (КЗОЖ) молодежи / О. Р. Жамолдинова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. Уфа: Лето, 2011. С. 88-90.

7. Зайцев Г. К. Валеология. Культура здоровья: книга для учителей и студентов педагогических специальностей Уч.-метод.пос.д/учителей общеобр. школы / Г. К. Зайцев, А. Г. Зайцев. М: Бахрах-М ИД ООО. 2003. 268 с.

8. Зятева Л.А. Ценность здорового образа жизни как базовый элемент развития социокультурной среды вуза. / Л.А. Зятева //Вестник Брянского государственного университета. Брянск: РИО ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», 2013. - 250 с.

9. Лисицин Ю.П. Теоретические и методологические проблемы образа жизни // Комплексные социально-гигиенические исследования. М. 1988. Вып. 6. С. 5–12.

10.Мелюхин, Г.М.. Аксиологический аспект здорового образа жизни в формировании личности: диссертация ... кандидата философских наук/ Г.М. Мелюхин. Чебоксары, 2008. - 156 с.

11.Пономарева Л. И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования: дис… док. пед. наук (13.00.02) / Л.И. Пономарева. Екатеринбург, 2009. 464 с.

12.Серебрякова Л.А. Духовные основы здорового образа жизни. Книга 2. Основы православия /Л.А. Серебряковаю.СПб: Диля Паблишинг, 1999. 160 с.

13.Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М: Проспект, 2013 160 с.

Об авторе

Петрова О.В. - аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, ovpetrova27@gmail.com

УДК – 37.01:159.923.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

А.А. Прядехо, А.Н. Прядехо

В статье рассматривается психолого-физиологическая природа прогнозирования, приводится анализ компонентов прогностических способностей, обосновываются технологии обучения, направленные на развитие прогностических способностей. Анализируется сущность прогнозирования учебных целей и задач как компонент познавательных способностей. Как любая способность, способность к прогнозированию проявляется и формируется в деятельности. Особенности деятельности определяют и специфику способностей прогнозирования. Прогнозирование можно рассматривать и как общую и как специальную способность в зависимости от содержания и требований той или иной деятельности.

Ключевые слова: *прогностические способности, прогноз, саморегуляция, гипотеза, , целеполагание.*

Прогнозирование является неотъемлемым компонентом любого вида деятельности. Любая человеческая деятельность, в том числе и учебная, предполагает в процессе ее осуществления прогнозирование. Воплощение этого единства – цель, которая является неотъемлемой, существенной характеристикой деятельности, вместе с тем является и прогнозом.

С.Л. Рубинштейн по этому поводу отмечает: «Человек перестает быть рабом непосредственно ситуации, действия его становятся опосредованными, могут определяться не только стимуляцией, исходящей из непосредственно наличной стимуляции, но и целями, задачами, лежащими за ее пределами.» (17, с. 29).

Прогностическая природа цели заключается в ее выражении будущего. Эта суть цели выражена в определениях многих авторов:

- У. Рейтман считает, что цель представляет собой «совокупность информации, определяющей желаемое состояние» (15, с.260);

- Ю. Козелецкий пишет: «Я буду называть целью – информацию о субъективной ценности (полезности), которой человек намерен добиваться» (10, с. 39)

- Б.С. Украинцев, анализируя цель как одну из ведущих компонентов самоуправляющей системы, также говорит о том, что роль цели состоит в прогнозировании, моделировании потребного для самоуправляемой системы будущего, к которому она стремится, а не в отображении только настоящего системы (19, с. 195).

- «Как всякий прогноз, цель, будучи направленной на будущее, - пишет Л.А. Регуш (14, с.123), - вместе с тем, обусловлена прошлым. Цель всегда возникает на основе уже достигнутого в прошлом уровня определения деятельностью». Поэтому не случайно одной из характеристик цели

является достаточность информации для ее определения.

Любой прогноз существует не сам по себе, а обязательно в системе: диагноз – прогноз – управление. Прогноз в таком взаимодействии выступает связующим звеном между оценкой личного состояния объекта и организацией средств и способов взаимодействия с ним.

Именно в такой взаимосвязанной цепи элементов целой системы можно говорить о прогнозе как основе для регуляции поведения и деятельности.

Направленность в будущее, опосредованность прошлым, регулирующая функция – это все те характеристики цели как прогноза, которые обеспечивают сознательность и целенаправленность человеческой деятельности.

А раз деятельность включает прогнозирование, то она предполагает и формирование способности человека к прогнозированию. И, как любая способность, способность к прогнозированию проявляется и формируется в деятельности.

Одним из проявлений единства способности и деятельности является то, что способность развивается в деятельности, вместе с тем определяет и успешность деятельности.

Влияние способности прогнозирования на успешность деятельности доказано в ряде исследований. В частности, А.В. Буршлинский при изучении роли прогнозирования в мыслительной деятельности показал, что именно предвосхищение искомого определяет экономичность, обоснованность и правильность решения (7).

Анализируя причины высоких достижений в деятельности учителя, А.А. Бодалев также усматривает решающую роль в этом способности учителя прогнозировать действия, поступки учащихся в процессе обучения. «У человека признанного знатока людей, с наблюдательностью тесно соседствует особая форма интуиции, заключающаяся в способности данного человека на основе быстрой оценки характеристики нужности, оформления внешности и меры поведения людей определить их внутреннюю суть, из будущие действия» (6, С.102).

Говоря о взаимосвязи прогнозирования и деятельности, необходимо отметить следующие их соотношения: особенности деятельности определяют и специфику способностей прогнозирования, но в ряду человеческих деятельностей прогнозирование является основным содержанием. Прогнозирование, следовательно, можно рассматривать и как общую и как специальную способность в зависимости от содержания и требований той или иной деятельности.

В психологии труда учителя вопрос о способности прогнозирования, как специальной способности к педагогической деятельности, является весьма актуальным.

Одной из сторон взаимообусловленности способности и деятельности является то, что способность предполагает развитие тех свойств и качеств личности, благодаря которым происходит научение специальным знаниям, умениям и навыкам, благодаря которым совершенствуется сам действующий субъект. На необходимость изучать качества психических процессов при исследовании специальных способностей указывает С.Л. Рубинштейн: «Ни одна способность не является актуальной, реальной способностью, пока она органически не вобрала в себя систему соответствующих общественно выработанных операций; но ядро способностей – это не усвоенная, не автоматизированная операция, а те психические процессы, посредством которых эти операции, их функционирование регулируются, качество этих процессов» (17, С. 227).

Способности прогнозирования, как известно, проявляются в различных уровнях познавательной деятельности: сенсорно-перцептивной; уровне представлений; речемыслительной (12). Качественные особенности отражения на этих уровнях познавательной деятельности, по-видимому, характеризуют и ядро способности прогнозирования. Поэтому при изучении прогнозирования как познавательной способности необходимо особое внимание обратить на те качества познавательных процессов, которые в большей мере определяют развитие этой способности.

Говоря об особенностях «природной основы» способностей прогнозирования, следует обратиться к работам П.К. Анохина, Н.А. Берштейна, В.М. Русалова (1, 5, 18).

П.К. Анохин (1) раскрыл природу анатомо-физиологических предпосылок прогнозирования (антиципации) в фило-антропогенезе. В основе прогнозирования лежит инстинкт. Зарождение, развитие и последующее закрепление в инстинктах антиципации, в соответствии с данными П.К. Анохина (1), имеют следующие детерминанты:

- приспособление живых организмов к последовательно развивающимся, повторяющимся воздействиям внешнего мира;

- временное соотношение процессов внешнего мира и процессов, происходящих в организме, которое характеризуется в высшей степени быстрым (в цепных химических реакциях) отражением медленно развивающихся событий внешнего мира (1);

- создание и закрепление тех структур организма, которые целесообразно его приспосабливают, т.е. «развитие аппарата максимального и быстрейшего опережения последовательных и повторяющихся явлений внешнего мира» (1).

Длительное взаимодействие живого организма с внешней средой привело к тому, что в филогенезе сформировались опережающие, «антиципирующие реакции». «Исторически накапливавшиеся количественные усовершенствования реакции привели к совершенно очевидному, новому качеству приспособительных функций мозга. Это качество мозга выражается в его способности строить грандиозные планы на будущее» (1).

По представлениям Н.А. Берштейна, физиологический механизм, обеспечивающий опережающее отражение, - «модель потребного будущего». Подобно тому, как мозг формирует отражение реального внешнего мира - фактической ситуации настоящего момента и пережитых, запечатленных памятью ситуаций прошлого времени - он должен обладать в какой-то мере способностью «отражать» и не ставшую еще действительностью ситуацию непосредственно предстоящего, которую его биологические потребности побуждают реализовать. Только такой уяснившийся образ потребного будущего и может послужить основанием для оформления задачи и программирования ее решения». (5, с. 81).

Более детально механизм опережающего отражения у человека раскрыт в исследованиях В. М. Русалова (18).

В вероятностной среде, т.е. в среде, требующей прогнозирования, были изучены такие компоненты психодинамики человека, как саморегуляция, активность и особенности нервной системы, влияющие на эти компоненты.

Установлено, что саморегуляция в вероятностной среде характеризуется различной чувствительностью и пластичностью. «Испытуемые с большим числом степеней свободы нейронных связей, т.е. с большей их стохастичностью имеют тенденцию к большей пластичности интеллектуального поведения, что проявляется, в частности, в использовании большого числа тактик при вероятном прогнозировании и, наоборот, испытуемые с меньшим числом степеней свободы нейронных связей, т.е. с меньшей их стохастичностью, имеют тенденцию к меньшему разнообразию тактик при вероятном прогнозировании»(18, с.30).

Активность в вероятностной среде, по данным автора, определяется фактором скорости и фактором вариантности психических процессов. Характеристики этих факторов даны на основе ритмов ЭЭГ: «Чем выше амплитуда медленных ритмов ЭЭГ, тем ниже скорость, однако, выше устойчивость скорости психических процессов, вовлеченных в прогностическую деятельность; чем выше исходный (фоновый) уровень пространственно-временной сопряженности ЭЭГ-процессов, тем быстрее протекают психические процессы, хотя при этом испытуемые менее склонны видоизменять тактику вероятностного прогнозирования» (18, с.31).

Таким образом, в фило- и антропогенезе, в онтогенезе формируются структуры и свойства мозга, создающие предпосылки для развития способности прогнозирования.

Если следовать В.М. Русалову, то это число степеней свободы нейтронных связей и особенностей ритмов ЭЭГ, по П.К.Анохину - свойства мозга к антиципирующим реакциям, по Н.Я. Берштейну - мозговые модели «потребного будущего» (5, с. 124).

В отечественной педагогике и психологии обоснована социально-историческая сущность способностей. Это означает, что «способности каждого отдельного человека развиваются лишь общественным способом, посредством присвоения общественной сущности, опредмеченной в общественных предметах и продуктах труда других людей» (2, с. 146).

Таким образом, способность прогнозирования, как и любая человеческая способность, проявляется и развивается в деятельности, имеет природные предпосылки развития, обусловлена общественно-историческими условиями. Как было отмечено выше, способность прогнозирования является одновременно и общей и специальной способностью.

Единство родовых (общечеловеческих) и специальных способностей является одной из характерных черт познавательных способностей, что позволяет и прогнозирование рассматривать как одну из познавательных способностей человека (13).

В этом случае при рассмотрении содержания и структуры прогнозирования как способности следует исходить из функциональной природы последних (В.Д. Шадриков). Тогда компонентами прогностических способностей можно считать способность к чувствительности, восприятию, запечатлению, мышлению.

При анализе познавательной деятельности по различным областям познания - математической, физической, исторической, литературной и т.д. можно заметить, что прогнозирование является общей характеристикой различных по содержанию способностей. Для подтверждения этого рассмотрим некоторые примеры на речемыслительном уровне, являющиеся общими для познавательных задач самого разного содержания.

Одной из основных целей в самых разных областях познания является поиск, установление, объ-

яснение причинно-следственных связей между явлениями, объектами, процессами. Познавательная деятельность в каждой из этих сфер познания для успешного ее осуществления предполагает наличие способности человека к установлению причинно-следственных связей. А установление последних - это всегда конкретная прогностическая задача, поскольку «причинно-следственная связь оказывается немыслимой вне отношения «позже-раньше», отношения «прошлого-настоящего-будущего» (15, с. 78).

Второй компонент познавательной деятельности, являющийся инвариантным по отношению к содержанию познания и в то же время предполагающий способность прогнозирования, - планирование. На прогностическую сущность планирования указывают многие авторы, которые исследовали психологическую природу этого явления.

Так А.Бауэр отмечает, что «план действий есть фиксация ... системы целей и средств, предусматривающей направленное изменение объекта при данных или соответственно предполагаемых обстоятельствах» (4, с. 164).

Прогнозирование немыслимо без выдвижения, развития и проверки гипотез. Гипотеза, как известно, «предположение об определенных закономерных связях» (4, с. 69).

Основным признаком гипотезы, как ранее рассмотренных компонентов познавательной деятельности, является предположением о будущем. Будет ли гипотеза частной или общей, описательной или объяснительной - в любом случае она служит для познания тех явлений, которые еще не познаны, которые еще предстоит установить и обосновать их истинность.

Все рассмотренные компоненты в реальном процессе познания выступают во взаимосвязи и единстве. Первое, что их роднит, позволяет говорить об общности - направленность на будущее: для установления причинно-следственной связи, планирования, выдвижения и развития гипотез необходимо прогнозировать.

Взаимосвязь, единство рассмотренных компонентов познавательной деятельности как деятельности, предполагающей способность к прогнозированию, основана на том, что все они опосредованы прошлым опытом. «Даже в тех случаях, когда у человека зарождается в голове какое-либо действительно новое сопоставление и вслед за тем он как бы прозревает его результат, последний, есть все-таки член сопоставления в том смысле, как отношение, связывающее объекты мысли, есть непременный третий член мысли». (18, с. 301).

Вывод следствий зависит от знания причины, и чем более широким, глубоким он является, тем более вероятно правильное прогнозирование следствий. В планировании прошлое определяет не только содержание плана, но и способы организации действительности. «Оно (планирование) является одной из форм, в которых человек реализует свое овладение необходимостью и использование закономерностей» (4, с.180). Также явственно обусловленность прошлым выступает и при построении гипотез. Каждая гипотеза является «выражением того уровня знаний, когда еще не достигнуто достоверное объяснение его» (11, с.23).

Помимо того, взаимосвязь между указанными компонентами познавательной деятельности состоит и в том, что, устанавливая причинно-следственные связи, человек планирует и выдвигает гипотезы.

Таким образом, проведенный теоретический анализ способностей прогнозирования как разновидности познавательной способности позволяет поставить задачу выявления и изучения характерных особенностей проявления и развития данных способностей у учащихся разных возрастов.

Для диагностики возрастного развития способности прогнозирования изначально необходимыми являются:

- знание о том, что составляет сущность этой способности, так как только в этом случае можно определить предмет диагностики;
- знание типичных возрастных характеристик способности прогнозирования, поскольку без них невозможна правильная интерпретация данных о развитии этой способности у конкретных представителей того или иного возраста.

«Под познавательной прогностической способностью ... понимается совокупность качеств личностных процессов, определяющих эффективность прогностической деятельности» (17 с. 118). В определении круга качеств мыслительных процессов, которые могут составить «ядро» структуры этой способности, мы исходим из того, что это те качества, которые формируются в познавательной прогностической деятельности, т.е. при овладении действиями установления причинно-следственной связи, реконструкции и преобразования представлений, выдвижения гипотез, планирования.

Исследования психологов показывают, что структуру прогностических способностей составляют также качества мыслительных процессов, такие, как глубина, аналитичность, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность. При этом следует иметь в виду значимость каждого из этих качеств в структуре данной способности. Для управления учебной деятельностью очень важным условием является определение типичных возрастных характеристик способностей прогнозирования.

В теории и практике развивающего обучения (8, 16) особое значение придается постановке учебных

целей учителем, принятию и осознанию их учеником. Именно цель определяет характер учебной деятельности ученика и то, будет ли она воспроизводящей (репродуктивной) или творческой (развивающей).

«Ведь цель - это представление не просто о конечном результате предстоящего действия, а о том его результате, который зачем-то нужен индивиду, в котором он заинтересован» (16, с.23). Для того чтобы заданная цель стала действительной целью ученика, он должен принять её. Будет ли она принята последним и как именно, это будет зависеть: во-первых, от того, насколько правильно осознает ученик поставленное перед ним задание, во-вторых, от того, какой смысл и значение оно имеет для ученика, ради чего он собирается его выполнять.

Ученик может вообще не принять поставленную перед ним цель, если её достижение не имеет для него никакого смысла, если он не верит в то, что способен научиться что-то выполнять качественно, а к оценкам относится равнодушно. В этом случае его действия (если он все-таки вынужден их выполнять) превращаются в ряд хаотических, бесцельных операций, не приводящих ни к какому положительному результату. Не случайно некоторые школьники оказываются не только не в состоянии понять то или иное правило (закон), но даже не могут как следует запомнить его формулировку.

Совершенно справедливо отмечает В.В. Репкин (16), что учебная цель для ученика должна вытекать из задачи, её должен определить только сам ученик в результате анализа проблемной ситуации, в которой он столкнулся с конкретным проявлением неизвестного ему способа действия. Однако для того, чтобы на основе анализа проблемной ситуации возник вопрос «почему это так», в котором определено в самом общем виде содержание той цели, которая должна быть достигнута, необходимо предусмотреть ряд условий:

- во-первых, чтобы факт, с которым столкнулся ученик, противоречил его начальному опыту и чтобы он мог обнаружить и зафиксировать это противоречие, т. е. ученик должен быть подготовлен к осознанию наличия противоречия;
- во-вторых, для того, чтобы поиск ответа на возникший вопрос стал для ученика целью его последующих действий, такой поиск должен иметь для него смысл, т.е. должен стать актуальным мотивом, который заключается в «приращении» способностей ученика, в расширении его возможностей действовать самостоятельно в качестве субъекта.

Отметим, что этот результат отвечает потребностям ученика в самоутверждении, в постоянном расширении сферы своей самостоятельности и всегда фиксируется в форме положительного переживания, в форме интереса. Актуализируясь при столкновении с новым «секретом», такой интерес и выступает в функции мотива, который придает поиску разгадки секрета вполне определенный смысл и, следовательно, помогает выделить эту разгадку в качестве цели предстоящих действий. В этом состоит дидактический аспект данной проблемы.

Таким образом, цели, возникающие перед учеником при усвоении частных и общих способов, принципиально отличаются друг от друга по своему содержанию, по той форме, в которой они осознаются учеником, по их месту в деятельности, по их соотношению с результатами деятельности, по источникам возникновения. Но реализация разных целей требует осуществления разных действий.

Так, в процессе решения учебной задачи отчетливо выделяются шесть последовательных этапов:

- определение учебной цели, т.е. объективных оснований того неизвестного способа, который соответствовал бы заданной ситуации;
- практическое преобразование этой ситуации, обнаруживающее связь между условиями и искомым способом осуществления действия;
- анализ, позволяющий установить эту связь;
- обобщение результатов анализа в форме модели;
- контроль и оценка установленного общего способа;
- его конкретизация.

На каждом из этих этапов перед учеником возникает особая, промежуточная цель, которая вытекает из результатов промежуточного этапа. Это означает, что на каждом этапе решения учебной задачи активность ученика приобретает характер целенаправленных действий, образующих целостную систему, каждое звено которой имеет свою особую функцию в достижении конечной цели.

Задача учителя - систематически и планомерно обучать школьников целеполаганию, развивая при этом соответствующие способности. Для этого необходимо постоянно отслеживать состояние уровня развития способности целеполагания, используя такие метода как тесты (специально составленные вопросы на понимание характера проявления и уровня развития реализуемой цели). При этом очень важно определить динамику состояния цели и состояние характера выполненного результата.

The article deals with the principle of forecasting of educational goals and objectives as a component of cognitive abili-

ties. Like any ability, the ability to forecast is formed in the activities. The peculiarities of the activities determine the specifics of the forecasting abilities. Forecasting can be considered as a General and as a special ability depending on the contents and requirements of different types of activities.The article envisages the psycho-physiological nature of forecasting. It gives an analysis of the components of the forecasting abilities and validates feasibility of teaching technologies aimed at the development of forecasting abilities.
The key words: *predictive ability, forecast, self-regulation, a hypothesis, goal-setting.*

Список литературы

1. Анохин П. К. Опережающее отражение действительности /Философские аспекты теории функциональных систем: Избранные труды. М.: Наука, 1978. С. 7-26.
2. Артемьева Т.И. Психология способностей и всестороннее развитие личности //Принципы развития в психологии. М.: Просвещение, 1978. С. 142-155.
3. Аскин Я.Ф. Время и причинность // Вопросы философии. 1966. №5. С.74-84
4. Бауэр А. и др. Философия и прогностика. Мировоззренческие и методологические проблемы общественного прогнозирования. М.: Прогресс, 1971. 424с.
5. Берштейн Н.А. Пути и задачи физиологии активности //Вопросы философии.1961. №6. С.77-92.
6. Бодалев А.А. Личность в общении. М.: МГУ, 1983. 272с.
7. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М.: Знание,1979.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240с.
9. Ильицкая И.А. Проблемные ситуации на уроках литературы в VII классе (при изучении поэзии М.Ю. Лермонтова) //Развитие самостоятельности и творческой активности в обучении /Под ред. .И.Г. Огородникова. М., 1971. С. 171-195.
10. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. / Пер. с польского Г.Е. Минца, В.Н. Поруса. М.: Прогресс, 1979. 504с.
11. Копнин П.В. Гипотеза и ее роль в познании. М.: Знание, 1958. 40с.
12. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980. 279с.
13. Раев А. И. Прогнозирование, кодирование и перенос как познавательные способности // Проблемы развития познавательных способностей. Л., 1983. С.21-33.
14. Регуш Л.А. Характеристика возрастного развития способностей прогнозирования // Диагностика познавательных способностей. Межвузовский сб. научных трудов. Ярославль, 1986. С.116-125.
15. Рейтман У. Познание и мышление. М.: Мир, 1968. 400с.
16. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск: Пелинг, 1997. С. .288.
17. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 418с.
18. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М.: Наука, 1980. 360с.
19. Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность.М., 1972. 254с.

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 372.212.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРЫ КАК СПОСОБА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Г.Г. Сергеичева, Т.А. Желтова

В статье рассматриваются особенности игровой деятельности дошкольников, педагогический потенциал игры в процессе развития ребенка. Специально представлены музыкально-дидактические и литературно-ролевые игры
Ключевые слова: *игра, игровая деятельность дошкольников, музыкально-дидактическая игра, литературно-ролевая игра*

Игра является ведущим видом деятельности дошкольников не только потому, что определяет развитие ребенка, но и потому, что именно через игровую деятельность и движение ребенок учится. Об этом еще в 30-е годы XX века писал Л.С. Выготский. Действительно, дошкольник, включаясь в игровые действия, исполняя разнообразные роли, перевоплощаясь в образы, создает игру, творит настоящее и будущее. И в этом процессе важно задать такие содержательные и процессуальные линии, которые направят дошкольников на действия, увлекательные, добрые и полезные, будут сплачивать и объединять, доставлять радость.

Для того, чтобы понять педагогический потенциал игры, обратимся к ее основным признакам, предлагаемым Й. Хейзинга. С позиций этого нидерландского ученого, игру следует рассматривать как «*свободное действие.* Игра по принуждению не может оставаться игрой» [2, с. 26]. Важно отметить и то, что ребенок играет, поскольку черпает в игре удовольствие, и в этом как раз и состоит его свобода.

Одним из признаков игры является то, что игра не есть «обыденная» или «настоящая» жизнь. Это выход из такой жизни в преходящую сферу деятельности с ее собственным устремлением. Действительно, игровая деятельность, казалось бы, стоит вне процесса непосредственного удовлетворения нужд и страстей. Однако, игра может происходить с величайшей серьезностью, с увлечением, переходящим в подлинное упоение [2, с. 27], так что ощущение невсамделишности временами полностью исчезает.

Понимание природы игры позволяет выделить и такой признак, как ограничение во времени. «Игра начинается, и в определенный момент ей приходит конец. Она «разыгрывается». Пока она идет, в ней есть движение вперед и назад, чередование, очередность, завязка, развязка [2, с. 28]. Разумеется, при этом игра характеризуется и развитием в пространстве. «Всякая игра протекает в заранее обозначенном игровом пространстве, материальном или мыслимом, преднамеренном или само собой разумеющемся [2, с. 28].

Как правило, исследователи феномена игры подчеркивают еще один признак игры – наличие «присущего только ей совершенного порядка… Порядок, устанавливаемый игрой, непреложен. Малейшее отклонение от него мешает игре, вторгается в ее самобытный характер, лишает ее собственной ценности [2, с. 28]. Й. Хейзинга подчеркивает важность наличия в каждой игре своих правил. «Ими определяется, что именно должно иметь силу в выделенном игрою временном мире. Правила игры бесспорны и обязательны, они не подлежат никакому сомнению» [2, с. 29].

Привлекательность игры, кроме всего прочего, заключается в развитии игрового сообщества, в котором участники игры совместно делают одно важное дело. Игровая деятельность сплачивает людей, объединяет в группы и создает условия, при которых игровое сообщество может сохранять свой постоянный состав не только после игры [2, с. 30], но и на протяжении жизни.

В исследовании Й. Хейзинга отмечаются и некоторые другие признаки игры. В частности подчеркивается проявление в этой деятельности таинственности и тайны. В условиях гуманистического подхода следует отметить и то, что игра удовлетворяет идеалам индивидуального самовыражения и общественной жизни. Наконец, автор отмечает уникальность игры, заключающуюся в том, что она украшает жизнь, заполняет ее и как таковая делается необходимой [2, с. 27].

Таким образом, отмеченные признаки могут быть обобщены в определении игры как некой «свободной деятельности, которая осознается как «ненастоящая», не связанная с обыденной жизнью и тем не менее могущая полностью захватить играющего; которая не обусловливается никакими ближайшими материальными интересами или доставляемой пользой; которая протекает в особо отведенном пространстве и времени, упорядоченно и в соответствии с определенными правилами…» [2, с. 31].

Игровая деятельность детей в дошкольных образовательных организациях в современных условиях отличается разнообразием. Среди игр, которые используются для развития личности дошкольника, выделяются игры, создаваемые самими детьми под руководством воспитателя. Как правило, речь идет о творческих играх, вклад в которые самих дошкольников уникален и личностно обусловлен. Между тем, в воспитательном процессе также используется игровая деятельность на основе специально разработанных для дошкольников игр, имеющих соответствующее возрасту содержание и определённые правила. Среди этих игр выделяются подвижные и дидактические игры.

Развивающие дидактические игры позволяют ребенку активно познавать мир, исследуя всё происходящее вокруг. Они расширяют представление ребенка об окружающем мире, обучают наблюдать и выделять характерные признаки предметов (цвет, форму, величину), различать их, а также устанавливать простейшие взаимосвязи.

С позиций глубокого проникновения в ведущую деятельность дошкольников считаем важным обосновать роль музыкально-дидактических игр, педагогические возможности которых, безусловно, уникальны. Во-первых, Й. Хейзинга в исследовании игры пришел к выводу, что она «в значительной мере лежит в области эстетического. Игра, - отмечает он, - склонна быть красивой» [2, с. 28]. Естественно, можно говорить о красоте игры в целом, однако музыкально-дидактические игры отличаются особой красотой, передаваемой с помощью звуков, имеющих интонационную природу.

Во-вторых, музыкально-дидактические игры используются для развития личности, формирования у детей музыкальных способностей: звуковысотного, тембрового и динамического слуха, чувства ритма и ладового чувства. Они имеют уникальный потенциал для побуждения дошкольников к самостоятельным действиям в области музыкального искусства: пению, слушанию музыки, музыкальному творчеству.

В-третьих, музыкально-дидактические игры обогащают дошкольников новыми впечатлениями, развивают их эмоционально-чувственную систему. Дети чувствуют, как музыка отражает разные состоя-

ния человека, выражает с помощью музыкальных красок особенности времени года, календарные обряды, событийную сторону жизни, танцы, праздники. Все это усиливает способность детей к восприятию, различению основных свойств музыкального звука и понимание важности музыки в жизни человека.

Следует подчеркнуть, в-четвертых, что музыкально-дидактические игры активно влияют на воспитание нравственно-волевых качеств, творческих способностей. Основой для расширения музыкальных впечатлений, воспитания средствами музыки нравственно-эстетических чувств является содержание музыкальной деятельности.

Игровые действия в условиях музыкально-дидактической игры должны способствовать качественной организации музыкального восприятия, помочь ребенку в интересной для него форме услышать, различить, сравнить некоторые свойства музыки, а затем использовать их для более глубокого проникновения в музыкальную ткань, вызывать отзывчивость на музыку различного характера.

В современных условиях музыкальная игротека представлена разными группами игр. Есть игры, которые помогают детям чисто интонировать, определить, правильность исполнения песни, услышать смену темпа, силу звучания. Важное место занимают музыкально-дидактические игры, которые развивают чувство ритма, учат точно воспроизводить ритмический рисунок песни. Для такого рода игр представляют интерес различные дидактические средства и, прежде всего, детские музыкальные инструменты: погремушки, колокольчики, ложки и др.

Значимыми отличительными особенностями музыкально-дидактических игр являются простота и доступность, привлекательность и оригинальность заданий. Это позволяет увлечь дошкольников музыкальными образами, вовлечь их в пение, танцы, слушание музыки игру на музыкальных инструментах и сочинительство.

Как и другие игры, музыкально-дидактические игры развивают чувство товарищества и ответственности. Выполняя задания, предлагаемые воспитателем, дети объединяются и совместно решают, как поступить в предлагаемой ситуации, как использовать имеющиеся музыкальные знания и умения. Например, во время музыкальной игры «Концерт» дошкольники должны были подготовить концертную программу, совместные и индивидуальные выступления и порадовать взрослых и детей своими номерами. Участники игры вместе определили номера, которые могут вызвать интерес у зрителей, а дети-артисты проявили ответственность при подготовке и исполнении музыкальных номеров. Не менее значимым оказалось обсуждение результатов концерта.

Наш опыт свидетельствует, что музыкально-дидактические игры должны быть интересно и красочно оформлены с использованием, прежде всего, музыкальных инструментов и современной техники. Эстетически выразительное оформление может быть важным воспитательным моментом в условиях, когда дошкольники сами изготавливают необходимую наглядность, используют рисунки, вырезки из журналов, игрушки.

Музыкально-дидактические игры всегда вызывают живой интерес у дошкольников, поскольку они связаны с удивительным миром музыки, который развивает творческую деятельность и воображение ребенка, помогает научиться петь и играть на музыкальных инструментах, оказывает огромное влияние на развитие общения детей, учит ответственности за свои действия.

Большой интерес вызывает у дошкольников сюжетно-ролевая игра, поскольку самостоятельное придумывание игрового сюжета, развитие игрового замысла, содержания роли - это возможность выразить себя, раскрыть свои знания, впечатления, представления об окружающем мире, и, кроме того, воссоздать и развить социальные отношения.

На основе идей И.П. Иванова в своей исследовательской работе мы использовали варианты конструирования сюжетно-ролевой игры. При этом за основу нами были взяты следующие положения теории И.П. Иванова:

- опора на формы отношений творческого содружества: коллективные творческие дела; чередование творческих поручений коллективам; творческий праздник;

- включение системы средств, обеспечивающих коллективную организаторскую деятельность: общий сбор, его виды; организаторскую работу «советов дел», «смотры дружбы» и др.;

- актуализация смешанных форм отношений товарищества: повседневное товарищеское общение; подготовленные встречи ребят со старшими друзьями, родными; совместные творческие встречи воспитателей и воспитанников с новыми явлениями в окружающей жизни; с интересными людьми, с природой, произведениями искусства;

- реализация трех групп методов и приемов воспитательных воздействий с целью развития трех сторон личности: методы и приемы товарищеского убеждения; методы и приемы товарищеского побуждения; методы и приемы товарищеского приучения и др.

Деятельность детей дошкольного возраста организована таким образом, чтобы в ней были пред-

ставлены разнообразные игры (дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые, игры-драматизации, строительные и др.), труд (самообслуживание, хозяйственно-бытовой, ручной, в природе), занятия по различным разделам образовательной программы, общение. Деятельность воспитателей должна быть направлена на реализацию задач развития личности дошкольника. При этом воспитатель задает тон в отношениях детей (четкость и лаконизм команд, рапорт о выполнении задания и т.д.); сохраняет воображаемую ситуацию, обыгрывая любое дело детского коллектива, все меры педагогического воздействия.

Жизнь отряда (это может быть группа детей) устанавливается в соответствии со следующими положениями:

- решение всех вопросов сообща: планирование действий, операций, осуществление их; обсуждение прожитой жизни;
- постоянное выполнение «серьезных» дел на пользу и радость людям;
- прежде всего – исполнение задания;
- разделенная радость – двойная радость. Разделенное горе – полгоря;
- каждый заботится обо всех и все о каждом;
- взаимовоспитание;
- использование разнообразных методов педагогического воздействия (побуждения, убеждения, приучения) с целью формирования настоящего характера;
- бережливое отношение к времени;
- систематическое духовное обогащение и физическое совершенствование.

В нашем исследовании в контексте организации активной деятельности дошкольников были проанализированы потенциальные возможности литературно-ролевой игры, которая конструируется по мотивам духовно насыщенной литературной сказки с учетом потребностей, интересов, склонностей и возможностей детей 3-7 годов жизни, а затем организуется, поддерживается и регулируется воспитателем (как минимум, на протяжении всего учебного года) в направлении отношений, свойственных гуманистически направленной личности.

Ее обязательными участниками являются воспитатель и все воспитанники. Начало игры предусматривает создание интереса к социальной жизни и желание включиться в нее. Для реализации этих общественных устремлений создается отряд. Он служит формой организации жизни и деятельности воспитанников, выражает их верность традициям своего народа, определяет структуру коллектива.

Наличие воображаемой ситуации создается и поддерживается сюжетом игры, ролями, использованием атрибутов. Сюжет игры (создание отряда, постановка системы перспективных линий, развертывание его жизни и деятельности в соответствии с его направлением развития) позволяет формировать общественную направленность личности. В процессе игры образовывается совет командиров и посты, проводятся минизанятия по нравственному просвещению, а также утренняя и вечерняя линейки.

Созданию воображаемой ситуации способствуют положительные и отрицательные роли. Воспитатель тактично, ненавязчиво через роль командира отряда руководит игрой: направляет жизнь коллектива, регулирует отношения между детьми, задает бодрый, оптимистический тон. Широко используются разнообразные символы и атрибуты.

Видное место в литературно-ролевой игре занимают свободные беседы, нацеленные на формирование гуманистического мировоззрения. Содержание сложной познавательной деятельности детей по теме «Мир вокруг нас и мы в этом мире» определяется в соответствии со следующими принципами: энциклопедичность, научность, связь с окружающей жизнью, взаимосвязь с содержанием литературного произведения, на основе которого организуется игра, связь с природой родного края и распределяется по учебным четвертям. При этом каждый последующий цикл познавательной деятельности тесно связан с предыдущим и создаёт предпосылки для успешного протекания последующего цикла («Ценность человека», «Планета Земля - наш общий дом», «Забота о будущем Отечества», «Подвиг в жизни человека», «Мысли о человечестве»). Каждый цикл имеет подциклы: неживая природа, растительный мир, животный мир, человек, общество. Программа свободных бесед реализуется преимущественно в виде игр-диалогов, в форме свободных дружеских бесед. В процессе этих бесед происходит выявление, обработка и пополнение имеющихся у детей представлений об окружающем мире. Благодаря просветительской работе и использованию дополнительных детских произведений (познавательных и художественных), дети внимательно и всесторонне постигают сущность художественного персонажа-ориентира.

Так, в первом тематическом периоде ребята знакомятся с трудовой характеристикой человека. Во втором тематическом периоде дети получают представление о нравственной характеристике человека. В третьем тематическом периоде ребята знакомятся с культурой отношений в близком окружении. В четвертом тематическом периоде дети получают представление о героико-патриотической характеристике чело-

века. В пятом тематическом периоде малыши знакомятся с интеллектуальной характеристикой человека.

Ребенок принимает на себя роль сверстника, верного героическим традициям нашего народа. В своем сознании он отождествляет себя с ним и говорит, и действует в игре от его имени, отражая его отношение к людям, к обществу, к делам коллектива и к самому себе. Воспитатель проявляет себя как равноправный партнер, обладающий руководящими полномочиями. Дети сами формулируют (при незначительном участии воспитателя) разнообразные правила поведения, за соблюдением которых они зорко следят. В ходе игры дается индивидуальная, групповая и коллективная оценка исполнения роли.

Кульминационным событием каждого этапа тематического периода в жизни отряда является праздник: Урожая, Новый год, День защитников Отечества, День Победы, День знаний. За две-три недели до него объявляется предпраздничная вахта, в период которой отряд трудится с максимальным, но допустимым напряжением.

Литературно-ролевая игра обеспечивает синтез художественного и научного познания сущности понятия «человек», что даёт ребёнку исходную ориентацию в окружающем мире, в системе идеалов и ценностей, становится основой его практического отношения к людям, обществу, коллективу, труду, к самому себе, моральной мотивации.

Подготовка детей к игре проводится в первой младшей группе при помощи сюжетно-отобразительных игр по мотивам русских народных сказок и произведений детских поэтов, в которых отражены гуманистические черты характера. В процессе подготовки детей к игре происходит моделирование бытовых сюжетов при помощи повтора и развития сюжета (демонстрации гуманистических поступков на игрушках). С детьми проводятся также свободные беседы об окружающей действительности (три цикла); используются различные методы педагогического воздействия, способствующие обогащению гуманистического опыта.

Систематическое участие в игре, состоящей из большого по объёму и разнообразию комплекса положительных воздействий, дает значительный результат. У детей не только формируется нравственное отношение к людям, обществу, к общему делу детского коллектива, труду, но и создаются дополнительные возможности для успешного обучения в школе: воспитывается устойчивый познавательный интерес, активность, сознательное отношение к учебе; осуществляется пропедевтика дальнейшего предметного обучения; развивается речь; повышается уровень художественного восприятия детьми литературных произведений. Положительные новообразования в структуре личности дошкольников отличаются устойчивостью и стабильностью.

Литературно-ролевая игра, по мнению детей, это жизнь-игра, жизнь-праздник, «самая любимая игра». Идеально-утопическое и реальное в организации жизни и деятельности детей сливается в ней воедино и способствует развитию личности дошкольника и повышению результативности образовательного процесса. В целом же использование игры в дошкольном детстве – это необходимый путь полноценного, эмоционально и интеллектуально насыщенного развития ребенка.

The article considers the peculiarities of game activity preschoolers, pedagogical potential of the game in the process of development of the child. Specially presented musical-didactic and literary and role game
***The key words**: game, play activity preschoolers, musical-didactic game, literary and role play*

Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62-68.

2.Хёйзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры. / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; Коммент. Д.Э. Харитоновича М.: Прогресс. Традиция, 1997. 416 с.

Об авторах

Сергеичева Г. Г.- профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, доктор педагогических наук, galinasergeicheva@ yandex.ru,

Желтова Т. А.- старший преподаватель Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

УДК 378.1

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

М.С. Сидорина, О.В. Малькина

В статье на основе информационного поиска и собственного опыта работы анализируются подходы к моделированию системы научно-исследовательских компетенций преподавателя вуза в условиях реформирования высшего образования .

Ключевые слова: *компетенции, компетентностный подход, научно-исследовательская деятельность преподавателя, компетенции преподавателя вуза.*

Включение России в Болонский процесс и появление документов, определяющих направления развития российского образования с учетом мировых тенденций, послужили стимулом к разработке ФГОС ВПО третьего поколения на основе компетентностного подхода, где отмечается ключевая роль преподавательских кадров в образовательном процессе.

Конкурентоспособность будущего профессионала, по мнению Ретивых М.В., определяется сформированностью инвариантного компонента (общекультурных компетенций, позволяющих человеку работать в группе родственных профессий) и вариативного компонента (компетенций, необходимых для работы по определенной специальности). [7, с. 76]. Однако, «…одним из основных факторов, влияющих на качество образовательного процесса, является уровень профессиональной компетентности преподавателя вуза» [11, с. 73]. Очевидно, что вопрос о компетенциях профессорско-преподавательского состава вузов, позволяющих обеспечивать овладение студентами необходимыми компетенциями, крайне актуален. Целый комплекс особенностей ценностно-смыслового самоопределения преподавателя отечественного вуза определяется необходимостью осмысления современных тенденций, связанных с созданием единой зоны европейского высшего образования. «Осмысливая саму возможность реализации этого мегапроекта, преподаватель должен определиться, с тем, что он считает ведущей ценностью высшей школы как таковой» [12, с. 128-129]. Ориентиром здесь должна послужить модель гармоничного триединства исследовательской, образовательной и культуротворческой функций университетского образования, претерпевшая в России историческую деформацию. Таким образом, успешность внедрения компетентностного подхода, его положительное влияние на повышение уровня готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности тесным образом связана с отношением самих субъектов образовательной деятельности к необходимым изменениям. Если создаётся адаптивная среда, если внешние требования, заложенные в нормативно-правовых документах, переходят во внутреннюю мотивацию преподавателей и студентов, если каждый участник процесса осознает свои задачи и приемлемые пути их решения, внедрение нового подхода может принести реальную пользу. Если внедрение образовательных инноваций в систему вузовской профессиональной подготовки проходит без учета ее социальных, культурных, психологических и технических возможностей и потребностей вузовской среды в целом и преподавателя высшей школы в частности, результаты могут быть обратными: формализм, конфликты, снижение интереса к высшему образованию, ухудшение качества профессиональной подготовки.

Актуальный для модернизации высшей школы вопрос: «На каких сторонах образовательного процесса вуза в наибольшей мере сказываются личностные особенности и научная компетентность преподавателя?», чаще всего возникает перед теми, кто понимает модернизацию как собственную, давно ожидаемую установку на единство научной и педагогической деятельности. В связи с этим актуальна такая мысль: «Преподавателям-кандидатам наук особое внимание необходимо уделить повышению объективности в оценке собственной научно – педагогической деятельности, направлять ее на профессиональную и личностную рефлексию» [1, с. 138].

К концу XX века отечественное высшее образование ориентировало преподавателя на трансляцию идей, методик и технологий, без каких-либо значительных исследований, проводимых самими педагогами высшей школы. Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя любого вуза в большей степени была основана на преподавании и учебно-методической работе (создании авторских программ, учебников, учебных пособий, методических рекомендаций для студентов по учебной и исследовательской работе). В меньшей степени (с точки зрения требований) внимание было уделено научно-исследовательской деятельности. Вместе с тем, сегодня научно-исследовательская работа преподавателя должна выполнять несколько важнейших задач.

1. Обеспечивать повышение статуса науки в общественном сознании, вовлеченность в научно-исследовательскую деятельность молодежи.

2. Обеспечивать повышение статуса конкретного высшего учебного заведения в системе

профессиональной подготовки.

3. Способствовать становлению и развитию научных коллективов, научных школ, обеспечивающих связь научно-исследовательской деятельности с запросами и проблемами практической профессиональной деятельности.

4. Обеспечивать сотрудничество преподавателей и студентов в научно-исследовательской работе, стимулировать их личностно-профессиональное развитие.

Очевидно, что модернизация высшего образования в России на основе компетентностного подхода предполагает высокий профессиональный уровень преподавания, а, следовательно, высокий уровень развития компетентности самих преподавателей, особенно в области научно-исследовательской работы [1, с. 139].

Сорокопуд Ю.А. указывает, что для развития системы подготовки преподавателей высшей школы необходима опора на систему детерминант, включающую внешнюю детерминацию: требования к подготовке со стороны мировой образовательной практики, государства; педагогической науки; вузов; и внутреннюю детерминацию, выражающуюся в потребности самого преподавателя обладать системой компетенций, позволяющих эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность.

Задачей данной статьи является обзор вариантов моделей научно - исследовательской компетентности преподавателя вуза и его психолого-педагогической компетентности, составленных научными работниками и преподавателями вузов и отраженных в их научных работах. При этом авторы статьи выражают и свое отношение к таким моделям и предлагает свою модель системы компетенций, сопровождающих свободную научно - исследовательскую деятельность.

По поводу определения понятий «компетенция» и «компетентность» нам импонирует позиция В. Д. Шадрикова, согласно которой, компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. «Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать… Знания при этом во многом не являются компетенциями, они выступают как условия для формирования компетенций. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [5, с. 15].

Оригинально определение компетентности Новикова А. М. , предполагающего, что «компетентность» – это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебно - исследовательском и жизненном опыте, его ценностях и склонностях» [6].

Н. П. Ансимова и О. В. Ракитина в статье «Научно-исследовательские компетенции как новообразования личности преподавателя педагогического вуза» рассматривают компетенции в области научно-исследовательской работы преподавателей как «…содержание личностно-мотивационных компетенций, компетенций в области целеобразования, в области разработки и реализации программы исследования, в области принятия решений, информационных компетенций, компетенций в области самоконтроля и коррекции исследовательской деятельности» [1, с. 139].

Однако в предлагаемом авторами перечне групп компетенций недостает главного: компетенций в области методологии научных исследований, например, таких, как адекватная методологии исследовательской деятельности помощь студентам в обнаружении научно – практической новизны, в выстраивании научного аппарата исследования и экспериментальной работы, обеспечения условий для самостоятельности и инициативы студента – исследователя, исключающих боязнь перед научным руководителем, способным вместо диалогового консультирования раскритиковать находки студента. Можно ли говорить о научной компетентности преподавателя, который требует от начинающегося исследователя ориентира на уже изученное, всем известные формы и методы обучения и воспитания, содержание, которое регламентируется школьными программами, уничтожая в зародыше идеи, скажем, о личностно – деятельностном подходе в образовании?

По мнению А.Д. Новикова научно-исследовательская деятельность в сущности своей предстает как деятельность индивидуальная и коллективная (совместная). Анализируя сущность коллективной научно-исследовательской деятельности, автор указывает на такие условия ее эффективности, как плюрализм научного мнения и интенсивную коммуникацию в научно-исследовательской среде. Навязывание всем единственной точки зрения блокирует процесс развития науки, а отсутствие обсуждения результатов научных исследований приводит к ошибкам и заблуждениям. По мнению А.А.Реана педагогическая деятельность (в какой бы форме она не реализовывалась) представляет собой коллективную деятельность, по мнению А.Д. Новикова научно-исследовательская деятельность также в самой сущности своей коллективна. Таким образом, научно-исследовательские компетенции

преподавателя высшей школы должны охватывать функции, связанные с реализацией совместной со студентами, коллективной научно – исследовательской деятельность. » [6].

Ведь задача и мотив исследователя искать новизну решения проблемы и снятия противоречий, породивших ее. Для педагога - это в первую очередь, проблема воспитания свободной личности, развивающейся на основе свободы выбора собственной траектории и темпа в постижении тайн образования, постановки собственных вопросов и ответов на них. В выпускной квалификационной работе студент, как исследователь, должен не тему раскрыть, а показать, какие перспективы развития знания, обозначенного в теме, он видит, насколько он способен формулировать и экспериментально проверять собственные гипотезы, основываясь на личностно – деятельностном, а не авторитарном подходе к построению образовательного процесса.

Изучение работ авторов, основывающихся на личностно - деятельностном подходе в образовании, и обобщение собственного педагогического опыта позволяют нам утверждать, что научно-исследовательская компетентность преподавателя вуза является основным фактором укрепления потребности в профессиональной компетентности у студентов. Именно вовлеченность в научно-исследовательскую деятельность самого преподавателя не позволит ему усомниться в первостепенной значимости профессиональной компетентности студента – будущего педагога.

Профессия преподавателя вуза находится на стыке систем «человек-наука» и «человек-человек», следовательно, профессионализм, вернее полипрофессионализм, преподавателя проявляется в том, насколько гармонично в его деятельности связны научно-исследовательская, педагогическая и методическая деятельность, взаимообогащающие друг друга [3, с.31-32].

Однако В.Г.Тимирясов и его соавторы в работе «Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя вуза» профессиональную компетентность преподавателя представляют в виде взаимосвязанных блоков, среди которых не нашлось места научно-исследовательской деятельности. Вот эти блоки: «…педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность преподавателя, обученность и уровень развития студентов» [8, с. 58].

Структуру же деятельности преподавателя вуза В.Г.Тимирясов ограничивает «…гностическими, проектировочными, конструктивными, организаторскими и коммуникативными умениями» [8, с.61], среди которых не нашли своего места исследовательские умения.

Заслуживает внимания позиция исследователя В. Медведева, который выделяет функции преподавателя вуза, и находит место функции организации и проведения научных исследований: 1) функции, непосредственно связанные с преподаванием: обучение и воспитание студентов, развитие их творческого потенциала; организация и управление учебным процессом; 2) функции, связанные с обязанностями преподавателя как субъекта активного научного поиска: исследование в сфере науки, к которой относится преподаваемая дисциплина, в сфере образовательного процесса; 3) функции, связанные с работой преподавателя как члена педагогического коллектива кафедры, факультета, с его социальной ролью как представителя интеллигенции, связанные с взаимодействием с другими членами педагогического сообщества в интересах достижения корпоративных целей; 4) функция, связанная с развитием и саморазвитием, предполагающая инновационную деятельность, повышение профессионального мастерства; 5) функция духовно-нравственного, физического совершенствования; 6) функция просветительская, предполагающая участие преподавателя в распространении знаний и собственных идей среди общественности; 7) функция диагностики, оценки и анализа результатов обучения, воспитания и управления качеством образовательного процесса; 8) функция организации и проведения научных исследований [4, с. 48].

Как видим, перечень функций не систематизирован, хотя исследовательская функция обозначена четко (пункт 2 и 8).

В. Медведев предлагает оригинальную «Модель компетентности преподавателя», представленную компонентами: гностическим, функциональным, этическим. Он считает, что при отсутствии первого компонента преподавателя можно считать ремесленником, второго компонента - функционально-безграмотным, третьего – социально опасным человеком [4, с. 49].

Группой ученых, с участием В.Д.Шадрикова, была разработана «Модель специалиста с высшим профессиональным образованием», в соответствии с которой современный специалист должен: 1. Уметь перевести получаемые знания в инновационные технологии, превращая новые знания в конкретные предложения. 2. Знать, как обеспечить доступ к глобальным источникам знаний. 3. Иметь мотивацию к обучению, на протяжении всей жизни, владеть навыками самостоятельного получения знаний и повышения квалификации, «уметь учиться». 4. Владеть методологическими знаниями и аналитическими навыками, учитывая, что одним из последствий научно-технического прогресса является ослабление акцента на запоминание множества фактов и базовых данных. 5. Владеть навыками проведения

научных исследований. 6. Владеть базовыми знаниями и навыками, обеспечивающими способность постоянно учиться. 7. Иметь способность осуществлять письменное и устное общение, работать в команде, адаптироваться к переменам, способствовать социальной сплоченности. 8. Владеть ценностями, необходимыми для того, чтобы жить в условиях демократического общества, быть его гражданином, обладать необходимыми для этого социально - личностными компетенциями. 9. Развивать в себе все аспекты интеллектуального потенциала. 10. Владеть современными информационными технологиями [5]. Данная «Модель специалиста с высшим профессиональным образованием», безусловно отвечает потребностям сегодняшнего дня и подводит к пониманию того, что добиться такого уровня подготовки специалиста могут только преподаватели глубоко компетентные сами, каковыми стать им существенно поможет только совместная со студентами научно – исследовательская деятельность.

Выстраивая «Модель компетенций преподавателя вуза» Дульзон А.А. и ВасильеваО.М. представляют ее в виде дерева компетенций (таблица 1), где на верхнем уровне «…компетенции любого человека исчерпывающе представлены тремя группами интегральных компетенций: компетенциями, характеризующими личностные качества человека (личность), компетенциями, характеризующими его коммуникативные качества (взаимодействие), и компетенциями, характеризующими деятельность человека безотносительно к виду и уровню сложности этой деятельности (действие)» [2,с.32].

Таблица 1

Компетенции преподавателя вуза [2, с. 32].

Компетенции, характеризующие человека как личность, субъект деятельности и общения	**Компетенции, обеспечивающие социальное взаимодействие человека и социальной сферы**	**Компетенции, обеспечивающие деятельность человека**
Компетенция здоровьесбережения	Компетенции в общении	Компетенции познавательной деятельности
Компетенции ценностно - смысловой ориентации в мире	Компетенции социального взаимодействия в сфере личной жизни	Компетенции деятельности в общем смысле
Компетенции интеграции	Компетенции социального взаимодействия с обществом	Профессиональные компетенции
Компетенции саморегулирования, самосовершенствования, саморазвития личностной и предметной рефлексии	Компетенции социального взаимодействия с коллективом	Компетенции управления информацией
Компетенции в социально-гражданской сфере		

Как видим, в данной таблице места понятию «исследовательская деятельность» не нашлось. Но системный подход позволил авторам путем декомпозиции компетенций верхнего и последующих уровней дойти до элементарных понятий. Приводить здесь всю пятистраничную модель нет смысла.

Приведем детализацию части «Исследовательская деятельность», в последующем построении модели, которая, кстати, была помещена в самый конец значительной по размерам модели. Под часть «Исследовательская деятельность» помещены следующие пункты: 1) готовность участвовать в исследовательских проектах; 2) умение разрабатывать нормативно-техническую документацию; 3) навыки публикаций материалов научной работы»; 4) владение технологиями публичных выступлений; 5) способность к поддержанию широких, активных и разнообразных творческих контактов по вопросам научной, профессиональной и педагогической деятельности; 6) умение находить источники финансирования научных исследований заказчиков конкретных научно- технических, научно-методических и др. профессионально важных разработок [2, с. 36].

Как видим, в данном перечне отсутствует готовность включать в исследовательскую деятельность студентов, хотя это прямая обязанность преподавателя.

Мы, на основе изучения и анализа информационных источников, собственного опыта исследований и организации НИРС, составили перечень компетенций, сопровождающих свободную научно – исследовательскую деятельность, которая лежит в основе научно- исследовательской компетентности преподавателя как составляющая профессиональной компетентности преподавателя вуза.

В основу классификации компетенций мы положили субъектность участников исследовательской деятельности и признак индивидуальной либо коллективной исследовательской деятельности преподавателя как научного и педагогического работника.

Компетенции, обеспечивающие свободную научно–исследовательскую деятельность преподавателя

I. Компетенции, обеспечивающие индивидуальную свободную научно – исследовательскую деятельность преподавателя вуза.

1. Стремление к формированию исследовательской компетентности как интегративной характеристике личности преподавателя.

2. Восприятие научно-исследовательской деятельности как ведущей в работе преподавателя вуза, совершающего информационный или научный поиск.

3. Обладание исследовательскими способностями, проявляющимися в исследовательском поведении на всех этапах деятельности (мотивации, целеполагания, планирования, собственно действий, подведения итого, рефлексии).

4. Обладание способностью критически относиться к научной и научно – популярной литературе, как источнику, подпитывающему мыследеятельность преподавателя – исследователя.

5. Обладание глубокими знаниями в области методологии исследовательской деятельности, направленной на поиск нового знания, адекватного выявленным противоречиям и обнаруженной на их основе проблеме.

6. Способность вести адекватное интеллектуальное распознавание первостепенно важного и второстепенного в информации и количественных данных исследований, создавать интеллектуальные системы для экспериментирования и моделирования процессов, выступающих объектом исследования

7. Владение умениями грамотно вести экспериментальную работу, выстраивать методологический аппарат: формулировать противоречия, проблемы, объект и предмет, цель исследования, выдвигать гипотезу и задачи исследования для ее проверки, определять показатели и критерии успешности результатов констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

8. Владение информационными технологиями диагностики и мониторинга педагогической обстановки в образовательном процессе

9. Владение умениями создавать экспериментальные модели образовательных процессов и средств их апробирования на практике.

10. Стремление к формированию грамотного научного стиля устного и письменного изложения результатов информационного и научного поиска, к умению интерпретировать результаты и делать выводы.

11. Владение технологией математической обработки больших массивов экспериментальных данных.

12. Владение технологией создания научного труда (научной статьи, тезисов доклада, курсовой работы, дипломной работы, выпускной квалификационной работы, монографии, диссертации, научно - методических рекомендаций).

13. Владение умениями интерпретировать результаты исследований, делать выводы, определять критерии качества собственной научной работы, вести анализ своей научной деятельности с внесением в нее необходимых коррективов.

II. Компетенции, сопровождающие свободную научно – исследовательскую коллективную деятельность преподавателя вуза совместно со студентами.

1. Владение умениями строить образовательно – исследовательский процесс, в котором многочисленные участники взаимодействуют для достижения общей цели в снятии противоречий и решении научно-исследовательских проблем и задач.

2. Владение умениями включать студентов в выстраивание архитектуры, платформы, технологии, систему методов и инструментов построения технологических, образовательных и других систем в комплексном эксперименте, включающем констатирующую, формирующую, контрольную части.

3. Владение проблемно-ориентированными технологиями стимулирования интеллектуально – исследовательских способностей студентов.

4. Владение умениями организовывать коллективные экспериментальные исследования вести и разработки по приоритетным направлениям развития комплекса образовательных сервисов в России на основе принципа единства обучения и исследовательской деятельности студентов в сотрудничестве с преподавателями.

5. Владение умениями оказывать адекватную методологии исследовательской деятельности помощь студентам в обнаружении научно – практической новизны, в выстраивании научного аппарата и методов исследования, обеспечивать условия для самостоятельности и инициативы студента - исследователя, исключающих боязнь перед научным руководителем.

III. Компетенции, сопровождающие исследовательскую деятельность преподавателя совместно со студентами на основе информационно- коммуникационной среды и индустриальных методов электронного обучения.

1. Обладание знаниями о развитии информационно-коммуникационной среды и индустриальных методов электронного обучения и научных исследований на основе международных и национальных стандартов.

2. Обладание знаниями о дистанционных образовательных технологиях (distant learning technology), реализуемых с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающегося и преподавателя.

3. Владение умениями использовать методы электронного обучения по международным и национальным стандартам на основе принципа единства обучения и исследовательской деятельности

студентов и преподавателей

4. Обладание умениями включать студентов в совместное экспериментирование с помощью информационно-коммуникационных технологий

Предлагая такую номенклатуру компетенций мы понимаем, что она не совершенна, предстоят дальнейшие исследования по ее систематизации и выявлении путей формирования данных компетенций у преподавателей. Необходима система семинаров, программ самообразования, разработки методических пособий и создания условий для свободной научно-исследовательской деятельности и преподавателей, и студентов в индивидуальном и групповом вариантах. Далеко не всеми осознан тот факт, что в самих ФГОС ВПО заложены возможности соединения преподавания и научно-исследовательской деятельности через самостоятельное определение изучаемых дисциплин, формулировку специальных компетенций, которые соответствовали бы направлению научно-исследовательской работы отдельных преподавателей и научных школ. Кроме того, исследовательская деятельность сама по себе сопровождается интересом, удваивающим результативность интеллектуального напряжения в информационном и, тем более, научно - экспериментальном поиске, преподавателю необходимо, выбирая приоритеты, на первое место ставить научно – исследовательскую деятельность.

Тот факт, что практически все авторы работ по проблемам компетенций преподавателя вуза, попавших в наше поле зрения, или упускают научно-исследовательские компетенции или отводят ей последнее место, подлежит детальному изучению и публичному обсуждению.

Article based on information search and own experience of work analyses the approaches to modeling of the system of research competence of the teacher in the reform of higher education. .
The key words: *competence, competence approach, the research activity of the teacher, the competence of a teacher.*

Список литературы

1. Ансимова Н. П., Ракитина О. В. Научно-исследовательские компетенции как новообразования личности преподавателя педагогического вуза . - Ярославский педагог. Вестник. 2010 № 4 Том II. С.138 142.
2. Дульзон А.А., Васильева О.М. Модель компетенций преподавателя вуза. ТПУ.2009. do.gendocs.ru›docs/index-241075.html
3. Ларионова М. Преподаватель вуза – субъект модернизации образования // Высшее образование в России. 2007. №12. С. 30-33.
4. Медведев В. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образов. в России. 2007. №11. С. 46-56.
5. Модель специалиста и высшее профессиональное образование /Под ред. В.Д.Шадрикова. М., 2003.
6. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. М.: Либроком. 280 с.
7. Ретивых М.В. Роль студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособного профессионала// Вестник Брянского государственного университета. №1 (2009): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Методология и методики исследований. Психология. Частные методики. Хроники и информация. Брянск: РИО БГУ, 2009. С.18-21.
8. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя вуза/ Под ред. В.Г.Тимирясова. Казань: Изд-во «Таглимат» ИЭУП, 2001. 112 с.
9. Сорокопуд Ю.В. Детерминанты модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы России // Мир образования – образование в мире . Москва, 2010. №1(37) С. 11 – 15
10. Степченко Т.А., Булавенко О.А. Профессиональные компетенции современного специалиста экономического профиля: сущностные характеристики.// Вестник Брянского государственного университета. №1 (2010): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Методология и методики исследований. Психология. Частные методики. Хроники и информация. Брянск: РИО БГУ, 2010. С.21-26.
11. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза. УГАТУ. Уфа. 2012.
12. Шафранова О. Современный преподаватель: задача ценностного самоопределения // Высшее образов. в России. 2007. №7. С. 127-131.

Об авторах

Сидорина М. С. – кандидат педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», marinasidorina@yandex.ru

Малькина О.В. - кандидат педагогических наук ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», malkina_olga@mail.ru

УДК 371.4

ИНТЕГРАЦИЯ КАК ГНОСЕОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Р.В. Степанец

В статье исследуется содержание, структура и функции интеграции как гносеолого- педагогического феномена.
***Ключевые слова**: интеграция, интегратор, интеграционные процессы в общем образовании.*

Современное научное знание убедительно демонстрирует, что феномен «интеграция» содержит многомерный спектр научных интерпретаций.

Реконструирование исторического процесса возникновения во второй половине XIX столетия и последующей трансформации понятийных форм, закреплявших начало проникновения общенаучных интеграционных тенденций в область образования, показало, что весь многообразный поток эмпирических представлений, созданных усилиями многих ученых и практиков, принадлежавших к разным научным школам и культурным традициям, можно представить с помощью трех «предельных» понятийных единиц, в «сжатом» виде заключавших в себе содержание всех предшествовавших понятий. Первая группа представлена понятием «концентрация», вторая – «ассоциация», третья – «корреляция». Изучаемый нами феномен «интеграция», возникший как следствие все более настоятельно проявлявшей себя на протяжении веков потребности в связности и объединенности содержания образования, в начале был обозначен понятием «концентрация». В последующем данное понятие претерпевает целый ряд изменений, это нашло отражение в понятийно - терминологическом аппарате дидактики: «система концентров», «ассоциация – взаимопомощь предметов», «корреляция», «комплексный метод», «комплексирование», «система межпредметных связей» и, наконец, «интеграция».

Термин «интеграция» в его педагогической интерпретации одним из первых использовал Михаил Николаевич Скаткин еще в начале 70-х гг. XX века, говоря о необходимости «в содержании обучения обеспечить синтез, интеграцию, соединение частей в единое целое». При этом для обеспечения гармонического сочетания на уроках и других занятиях как «межклассных», так и «общеклассных, групповых и индивидуальных форм работы с учетом возраста учащихся и специфики изучаемого материала» автором подчеркивалась необходимость интеграции не только содержания, но и организационных форм обучения [22, с. 32].

Хотя такие понятия как «интеграция», «интегральный», «интегратизм», уже давно и прочно вошли в научный оборот современной педагогики, поскольку отражают ее нацеленность на разработку теории систем и системного подхода, выделение проблемы интеграции образования в качестве значимой связывается с началом 80-х гг. XX века. Как отмечают Б.А. Ахлибинский, Н.Т. Костюк [1, 13], сущность понятия «интеграция» в этот период фактически сводилась к объединению в сознании субъекта познания нескольких ранее разнородных элементов (представлений о понятиях, явлениях, о всеобщих законах и закономерностях протекания различных процессов), почерпнутых из чужого опыта, установление между ними системы взаимообусловленных связей и создание на этой основе собственного взгляда, основанного на субъективном восприятии и отражающего новый уровень целостности, системного состояния сознания, характерного для каждого отдельно взятого субъекта.

Вплоть до 1996 года наиболее цитируемым остается понимание интеграции, сформулированное еще в 1981 г. И.Д. Зверевым и В.Н. Максимовой. Авторы исходили из понимания того, что «интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного. В обучении она осуществляется путем слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем» [7, с. 14].

Приведенное определение ограничивает понимание феномена педагогической интеграции исключительно рамками межпредметных учебных проблем и интегрированных курсов. Мы полагаем, что такое понимание интеграции вступает в противоречие с логикой развития интеграционных процессов в общем образовании, которые вышли за границы учебных предметов и охватили не только процесс обучения, но и другие составляющие жизненного опыта школьника, что обусловлило поиск иных более сущностных определений данного феномена.

В этом отношении существенно, что появление в 90-е гг. содержательного компонента в интеграции расширило педагогический смысл этого понятия. Например, М.Н. Берулава под интеграцией образования понимает «процесс и результат взаимодействия его структурных элементов, сопровождающиеся ростом системности и уплотненности знаний учащихся» [3, с. 6]. Причем, как отмечает автор, понятие интеграции является более широким, чем понятие системности и синтеза знаний обучающихся, так как «отражает единство содержательной и процессуальной сторон обучения и характеризует систему содержания образования на всех уровнях ее формирования: общего теоретического представления, отдельного учебного предмета, учебного материала, педагогической действительно-

сти и личности обучающихся.

В этом отношении важно подчеркнуть, что с позиций содержательного компонента общего образования интеграция означает, прежде всего, поиск единого основания для объединения разнородных элементов знаний. Например, М.С. Пак считает, что интегративный подход к построению содержания образования ориентирует субъектов обучения на «формирование целостности из множества разобщенных одно- и разнородных компонентов» [16, с. 19-20].

С позиций философии И.А. Колесникова [11] феномен интеграции рассматривает как способ, обеспечивающий приведение в соответствие индивидуальный уровень мышления и уровень развития сознания человечества, определяемый понятием ноосфера. В.Р. Ильченко и К.Ж. Гуз [8] отмечают, что интеграция состоит в выявлении в объектах познания однотипных (однородных) сущностей и установлении на их основе целостности из выделенных элементов знания о действительности.

С точки зрения углубления представлений о содержании интеграции как гносеолого-педагогического феномена бесспорно ценным является вывод, сделанный В.А. Сластёниным с соавторами [23] о диалектическом характере объединения элементов процесса обучения в результате интеграции. Нельзя не согласиться с В.А. Сластёниным в том, что «интеграция – не эмпирическое объединение произвольного множества элементов процесса обучения, связанных лишь ситуативно, а переход количества в качество. Это внутренняя взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность процесса обучения, обладающая свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов (целей, содержания, форм и т.д.) Это открытие новых связей и отношений между компонентами путем включения в новые системы связей» [23, с. 13]. Аналогичное мнение о принципиальной несводимости интегративного новообразования к своим частям высказывает и Л.П. Саксонова [18]. Согласно ее взглядам, интеграция представляет собой «иерархическую целостность, которая является антиподом неупорядоченной и эклектической смеси» [18, с. 29].

С точки зрения нашей проблемы важно отметить, что в определении интеграции А.Я. Данилюк отражает лингво-коммуникативный характер интеграционных процессов в образовании: «Интеграция образования – это осуществление учеником под руководством учителя последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на другой, в процессе которого происходит усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов» [5, с. 232].

Есть все основания утверждать, что А.Я. Данилюк [5], ввел в оборот принципиально новое понимание интеграции, в котором фиксируется связь с общенаучной традицией, в логике которой интеграция существует только в диалектическом единстве с дифференциацией. Автор в сущности исходил из того, что интеграция образования, с одной стороны, требует сохранения специфического языка каждой предметной области знания, а, с другой стороны, ориентирует на необходимость освоения обучающимися единой методологии, свойственной именно научному познанию мира.

Наконец, важную роль играет связанность интеграции с синтезом, системой, целостностью. Так, по мнению Н.Б. Симаковой [20], идентификации понятия «интеграция» способствует выделение в нем ведущих идей – интеграторов. Например, отдельных объектов или явлений природы, теории, закона, метода познания, картины мира, целостного миропонимания и т.п. «Интеграция, – как считает Н.Б. Симакова, – это естественная взаимосвязь наук, учебных дисциплин, разделов, тем разных учебных предметов на основе ведущей идеи и ведущих положений с глубоким, последовательным и многогранным раскрытием изучаемых процессов и явлений» [20, с. 9]. Аналогичный подход к интеграции мы находим у В.С. Безруковой [2] и А.П. Лиферова [15]. В содержании образования, – отмечает В.С. Безрукова, – интеграторы, как правило, аналогичны интеграторам в науке. Они обусловлены как внутренней логикой развития наук, так и деятельностным аспектом интеграции наук. В то же время они опосредуются специфическими целями общего образования. Интеграторами в таком случае могут быть факты, идеи, законы, понятия, а также другие компоненты содержания образования. А.П. Лиферов обращает внимание на то, что интеграция в образовании осуществляется на основе систематизации процесса познания, основанного на выделении в содержании знаний, так называемых метаконцептов – общих понятий, «применимых практически к любой учебной дисциплине и внутренне присущих самому процессу познания» [15, с. 298].

В этом отношении важно подчеркнуть, что в определении интеграции, данном Н.В. Груздевой [4], отражены содержательные связи. Как утверждает автор: «Интеграция – это принцип осуществления образовательного процесса, основанный на взаимодополнении разных форм постижения действительности и создающий условия для становления личностно-многомерной картины мира и постижения себя в этом мире» [4, с. 72]. Следуя такому пониманию интеграции образования, ее можно назвать одним из факторов открытости образовательных систем, включения в образовательный процесс не только традиционных субъектов, но и специалистов из различных сфер науки, искусства, истории религии и т.п. Интеграция обеспечивает развивающий характер обучения и воспитания, ибо придает образовательному процессу многоукладность, обращенность к различным сферам личности

обучающегося, дает концептуальное видение мира и позволяет создавать в сознании учащихся многомерные когнитивные репрезентативные структуры по освоению мира.

Таким образом, в гносеологическом аспекте под интеграцией мы понимаем процесс и способ целостно-многомерного видения мира познающим субъектом, построенного на сопряжении различных форм постижения действительности: обыденного, мифологического, естественнонаучного, гуманитарного и художественного.

В контексте нашего исследования, приведенный анализ дает основание утверждать, что интеграция гуманитарного и естественнонаучного общего образования (гуманитарно-естественнонаучное образование) как системное явление обладает сложной структурой – внутренними связями между составляющими ее элементами, задаваемыми содержательной и процессуальной компонентами данного процесса. Эти связи в первую очередь определяются набором объектов изучения естественных и гуманитарных наук; общими методологическими подходами к построению в сознании обучающихся целостного образа мира; общенаучными и частнонаучными методами исследования действительности; контекстами, репрезентациями, интерпретациями, сопровождающими учебный материал, объективированный в текстах школьных дисциплин и т.п.

С точки зрения нашей проблемы возникает необходимость выявления структуры интеграции как педагогического феномена для уточнения ее объективной сущности, которая осложняется неоднозначностью ее определения. Так, Б.Д. Комиссаров [12] и З.И. Тюмасева [26] структуру интеграции сводят к перечислению ее форм: объектной, понятийной, теоретической, методологической, проблемной, внешней, деятельностной, практической, психолого-педагогической, что делает ее совпадающей со структурой всего образовательного процесса. По мнению М.Н. Берулавы, интеграция в образовании является многоуровневым феноменом, «каждый из уровней которого, в свою очередь, имеет сложную структуру» [3, с. 105]. В частности, автор отмечает, что в общем образовании интеграция может быть представлена различными направлениями (внутрипредметной, межпредметной, метапредметной); типами (общеметодологическим, общенаучным, частнонаучным); видами (бидисциплинарной, мультидисциплинарной); уровнями (общетеоретическим, учебного предмета, учебного материала и др.); формами (полной – интегрированные курсы, частичной – интегрированные уроки и блоковой – интегрированные блоки уроков).

В этой связи следует подчеркнуть, что внутрипредметная интеграция наблюдается в содержании, организационных формах, средствах и методах обучения школьников на разных ступенях общего образования в пределах одной дисциплины. Межпредметная интеграция осуществляет в рамках циклов учебных предметов на основе установления между ними межпредметных связей. Метапредметная интеграция выходит на качественно новый уровень при введении в учебный план общеобразовательных учреждений образовательных областей. Общеметодологический и общенаучный типы интеграции основаны на усилении интегративной роли философии и общенаучных методов познания в системе гуманитарно- естественнонаучного общего образования. Частнонаучный тип интеграции связан с использованием в обучении методов естественных и гуманитарных наук.

«Вместе с тем, – как считают Р.Н. Авербух, Н.П. Литвина, Т.В. Мухлаева, – для раскрытия структуры интеграции следует руководствоваться особенностями предметной и объектной интеграции, существующими в науке и в общем образовании» [9, с. 13]. Несомненно, более привычной и хорошо знакомой является предметная интеграция. Она служит примером классической формы построения наук (и учебных предметов). Ее основа – общенаучный метод абстрагирования, лишь отчасти присутствует в другом типе интеграции – по объекту, основанной главным образом на обобщении. При объектной интеграции, в одном и том же объекте выделяется целое множество отдельных его сторон – предметов, причем не только строго ограниченных рамками отдельных наук, но и пересекающихся, транслирующихся из одной изучаемой в школе дисциплины в другую.

Т.П. Калиновская, А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева [10] предлагают рассматривать структуру интеграции в аспекте ее значения для решения целей и задач гуманизации образования. Исходя из этого, интеграция выступает способами: 1) более качественного и оперативного формирования мировоззрения обучающихся и построения картины мира; 2) организации образовательного процесса на интегративной основе, сочетающими урочную, внеурочную, внеклассную и внешкольную деятельности, позволяющими обучающимся выявлять свои задатки, способности и возможности; 3) создания образовательной среды учебного заведения (природной, социальной, культурной, пространственно-предметной, информационной) с использованием средств наглядности, кабинетов, лабораторий, мастерских; 4) содеятельности субъектов образовательного процесса и оценки эффективности и качества подготовки обучаемых.

Проанализировав феноменологические описания интеграции, в контексте нашего исследования возникает необходимость выяснить ее педагогические функции. Как отмечает Е.Н. Селиверстова: «Функция, являясь одной из важнейших сторон сущности явления, одной из самых внутренних его системных характеристик, раскрывает стабильный, характерный для данной системы способ поведения, реализуемый при соблюдении необходимых для этого условий» [21, с. 12].

Мы склонны утверждать, что к педагогическим функциям интеграции относятся: методолого-мировоззренческая, мотивационная, культуротворческая, логико-развивающая, структурообразующая, которые рализуются в образовательном процессе через единство его обучающих, воспитывающих и развивающих задач.

Так, методолого-мировоззреическая функция интеграции состоит в формировании в сознании обучающихся образа мира средствами гуманитарных и естественнонаучных общеобразовательных предметов, в котором непротиворечиво сочетаются рациональные элементы знаний, организованные в учебные дискурсы и иррациональные компоненты, вписанные с помощью разнообразных контекстов в процесс обучения. Научные знания, включающие в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, слагают в сознании обучающихся научную составляющую образа мира. Но, достичь его целостности невозможно без интеграции рационально-научного знания с иррационально-духовным, присутствующим в мифологическом, художественном и ином познавательном опыте личности.

Мотивационная функция интеграции проявляется в поддержании и генерировании ею основных противоречий процесса учебного познания, вызванных постоянно усложняющимися требованиями общества к уровню образованности его членов и возможностями обучающихся в усвоении знаний, овладении умениями, опытом творческой деятельности и др.

Конкретизируя представленную точку зрения, заметим, что В.И. Загвязинский [6] рассматривает противоречия как движущие силы образовательного процесса. К ним автор относит противоречия между жизненным познавательным опытом ученика и научными знаниями; между прежним уровнем усвоения учебного материала и новыми знаниями, которые снимают ранее усвоенное; между знаниями и умением их использовать; между требуемым и достигнутым уровнем отношений учащихся к обучению; между более сложной познавательной задачей и наличием прежних, недостаточных для ее решений умений.

В контексте нашего исследования представляется значимой и культуротворческая функция интеграции, которая состоит в постижении обучающимися «смыслов жизни» в процессе преобразования общественно-исторического опыта в индивидуальный. Мы разделяем мнение В.В. Смирновой [24] о том, что одной из задач педагога в общеобразовательной школе является создание условий для «введения» обучающегося в пространство культуры через личностное освоение «текстов культуры», в которых большая или меньшая доля упорядоченных смыслов, значений и поведенческих схем предоставляет возможность освоить имеющие коды в их многообразии и динамике; соотнести эти коды через собственный опыт с наличной социальной реальностью и своими личными целями, ценностями, потребностями и возможностями; приобрести не только способы использования тех или иных элементов культуры, но и выйти в форме интеллектуального и поведенческого моделирования, например в игровой деятельности, на уровень изменений этих кодов [24, с. 154].

Несомненно, «интеграция основных подсистем культуры в образовательном процессе через создание метапредметных областей знания придает обучению важнейшее организационное свойство культуросообразности, означающее сопричастность всем проявлениям культуры данного времени и социального пространства со всеми реалиями человеческого существования, вне зависимости от того, позитивно или негативно воспринимаются они учащимися» [14, с. 77].

Следует признать, что важным стимулом в накоплении эмпирических представлений об исследуемой проблеме, является логико-развивающая функция интеграции, которая заключается в активном продуцировании в сознании обучающихся приемов мыследеятельности, которые складываются из оперирования знаниями, полученными при изучении разных учебных предметов, что приводит к их умножению, обогащению, совершенствованию, упорядочиванию, субординации и иерархизации. Заметим, что главными компонентами мыследеятельности являются логические операции анализа, сравнения, синтеза, обобщения, абстрагирования и т.п. Они имеют две основные формы: эмпирико-формальную и теоретико-содержательную. Для второй из них характерен поиск в целостных объектах, изучаемых естественными и гуманитарными науками, существенного, общего и его отделение от особенного, единичного, варьирующего. В результате совершаемых с учебным материалом логических операций происходит восхождение мысли обучающихся от абстрактного к конкретному и к содержательному обобщению изучаемого.

Особое значение для нашего исследования имеет структурообразующая функция интеграции, которая состоит в установление связей между компонентами образовательного процесса, в первую очередь с содержанием образования, обеспечивающих его функционирование как системы. Существенно, что связи между «интеграторами» (В.С. Безрукова), «метаконцептами» (А.П. Лиферов), «первосмыслами» (А.В. Хуторской) способствуют организации познавательной деятельности обучающихся. Это связано с тем, что в результате структурирования происходит формирование и упрочение определенной системы связей, включающей уже имевшиеся в сознании обучающихся единицы учебного материала и новые, возникающие в процессе обучения. Как отмечает А.М. Сохор [25], во-

преки распространенным в педагогике мнениям, сложность учебного материала для обучающихся определяется не количеством логических элементов (суждений, понятий) в текстовом сообщении и даже не количеством связей (отношений) между ними, а прежде всего характером сочетания этих элементов и отношений, т.е. его структурой.

По мнению П.И. Пидкасистого и М.Л. Портнова [17], структурирование учебного материала направлено на достижение следующих дидактических целей: 1) создание структуры учебного материала, наиболее рациональной и экономной с точки зрения ее усвоения и хранения в памяти обучающихся; 2) нахождение и закладывание в структуру учебного материала способа его уплотнения, его свертывания и развертывания; 3) группировки и выстраивания учебного материала для введения в него как необходимого компонента аппарата учебно-познавательной деятельности, овладение которым будет способствовать успешности обучения. Следствие структурирования – укрупнение дидактических единиц образовательного процесса. По мнению создателя дидактической теории – П.М. Эрдниева, «укрупненная дидактическая единица – это клеточка учебного процесса, состоящая из логически различных элементов, обладающих в то же время информационной общностью. Укрупненная дидактическая единица обладает качествами системности и целостности, устойчивостью к сохранению во времени и быстрым проявлением в памяти» [27, с. 6-7]. Как отмечают Г.И. Саранцев и Е.Ю. Миганова, укрупнение дидактических единиц позволяет получать существенную часть информации о сложной системе путем рассмотрения ее в более крупном плане, без детальной проработки несущественного [19, с. 31]. В дидактическом отношении это означает, что подобное пространственно-временное сближение в результате интеграции элементов гуманитарных и естественнонаучных учебных предметов преобразует разрозненные знания обучающихся в систему.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что в педагогическом аспекте под интеграцией следует понимать процесс и результат объединения знаний, способов познания и деятельности на какой-либо общей основе, способствующие целостному восприятию окружающего мира, пониманию и осознанию роли и места человека в системе Мироздания и характера его деятельности в социоприродной среде; проектирование и реализацию содержания целых образовательных областей, отдельных учебных предметов, организационных форм, методов обучения и способов деятельности, наиболее адекватных целостному восприятию обучающимися объектов, предметов, явлений и процессов действительности, способствующих гармоничному развитию их личности в условиях общеобразовательного учреждения.

The article dwells on the contents, structure and integration functions as gnoseological and pedagogical phenomenon.
The key words*: integration, integrator, integration processes in general education.*

Список литературы

1. Ахлибинский, Б.А. Категориальный аспект понятия интеграции / Б.А. Ахлибинский // Диалектика как основа интеграции научного знания. Под ред. А.А. Королькова. Л.: Изд. ЛГУ, 1984. С. 50-60.

2. Безрукова, В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / Отв. ред. В.С. Безрукова. Свердловск: Свердл. инженер.-педагог. ин-т, 1990. С. 5-26.

3. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования. М.: Педагогика; Бийск: Научно-издат. центр БиГПИ, 1993. 172 с.

4. Груздева, Н.В. Интеграция как методологический и дидактический принцип (на примере школьного естественнонаучного образования) // Гуманистический потенциал естественнонаучного образования. Сб. науч. трудов / Под ред. И.Ю. Алексаишной. СПб.: СПбГУПМ, 1996. С. 70-80.

5. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та. 2000. 440 с.

6. Загвязинский, В.И. Противоречия процесса обучения. Свердловск: Сред.Урал. книжное изд-во, 1971. 183 с.

7. Зверев, И.Д., Максимова, В.Н. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. М.: Педагогика, 1981. 159 с.

8. Ильченко, В.Р., Гуз, К.Ж. Образовательная модель «Логика природы»: Технология интеграции содержания естественнонаучного образования. М.: Народное образование, Школьные технологии, 2003. 237 с.

9. Интеграционные процессы в образовании: новые горизонты / Под ред. Р.Н. Авербуха, Н.П. Литвиной, Т.В. Мухлаевой. Гатчина: Изд-во ЛОИЭФ, 2004. 169 с.

10. Калиновская, Т.П., Макареня, А.А., Суртаева, Н.Н. Интеграционные процессы в образовании взрослых как фактор развития интеллектуального и социокультурного потенциала региона. СПб.: РАО ИОВ, 2002. 222 с.

11. Колесникова, И.А. Педагогические проблемы интеграции в образовании // Проблемы интеграции в естественнонаучном образовании. Сб. статей. СПб.: СПбГУПМ, 1994. С. 5-8.

12. Комиссаров, Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. М.: Просвещение, 1991. 160 с.

13. Костюк, Н.Т. Интеграция современного научного знания как философская проблема // Интеграция современного научного знания. Киев: Вища школа, 1984. С. 7-52.

14. Крылова, Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.

15. Лиферов, А.П. Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании: дис. ... д-ра пед. наук. Рязань, 1997. 335 с.

16. Пак, М.С. Теоретические основы интегративного подхода в процессе химической подготовки учащихся профтехучилищ: автореф. дис. ... д- ра пед. наук. СПб., 1991. 37 с.

17. Пидкасистый, П.И., Портнов, М.Л. Искусство преподавания. 2-е изд. М.: Пед. общ-во России, 1999. 212 с.

18. Саксонова, Л.П. Интегрированное знание будущих специалистов // Интеграция образования. 2004. № 4. С. 27-32.

19. Саранцев, Г.И., Миганова, Е.Ю. Укрупнение дидактических единиц: состояние и проблемы // Педагогика. 2002. №3. С. 30-35.

20. Симакова, Н.Б. Интеграция предметов естественнонаучного цикла как средство формирования целостного миропонимания школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2005. 18 с.

21. Селиверстова, Е.Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации: монография. Владимир: ВГПУ, 2006. 218 с.

22. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. М.: Педагогика, 1984. 2-е изд. 96 с.

23. Сластёнин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И, Шиянов, Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учебных заведений / Под ред. В.А. Сластёнина.М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.

24. Смирнова, В.В. Общее (среднее) образование как процесс социокультурного воспроизводства: дис. ... д-ра социол. наук. М., 2001. 353 с.

25. Сохор, А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. М.: Педагогика, 1974. 192 с.

26. Тюмасева, З.И. Почему экологическое образование не выполняет свою основную функцию? // Народное образование. 2003. № 2. С. 50-57.

27.Эрдниев, П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1986. 255 с.

Об авторе

Степанец Р. В. – кандидат педагогических наук, доцент Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, pedagog@vlsu.ru, asmirnova@vlsu.ru, raisa.stepanetz@yandex.ru,

УДК -373.1.013

ФОРМИРОВАНИЕ РАЗУМНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Т.А. Степченко

В статье рассматриваются базовые концепции формирования потребностей, показывается их неразрывная связь с ценностными ориентациями личности, приводятся конкретные формы и приёмы работы педагогов в данном направлении в рамках конкретного курса «Основы потребительской культуры», приводятся данные экспериментального исследования базовых потребностей с подростками. Даются рекомендации по повышению эффективности педагогического процесса для достижения результата – формирования разумных потребностей.

Ключевые слова: воспитание, духовные потребности, материальные потребности, образование, потребление, рациональность, социализация, ценности.

Приоритетный национальный проект «Образование» остаётся одним из ключевых механизмов развития общего образования. Школа относится к микрофакторам, решающим образом, влияющим на социализацию. И одной из основных задач стратегического направления «Наша новая школа» является проектирование образования как ведущей социальной деятельности общества, формирующей менталитет, нормы поведения социальных групп, ценности.

Разрушение системы традиционных ценностей и традиционного механизма социализации поколений,

возникновение феномена бездуховности, возникновение новой системы требований общества к личности, порождёнными новыми социальными реалиями обусловливает безотлагательное решение данных проблем.

Рыночная экономика прямо или косвенно, также, сделала отпечаток на формировании интеллекта, мировоззрения, моральных и правовых норм общества, она создаёт рыночного человека (homo marketing). Рыночные отношения стали значимым эталоном, по которому зачастую строятся и нравственные отношения людей. Выгода, торгашеский расчёт, принцип купли-продажи ложатся в основу нравственной оценки поведения. Бескорыстие и человечность часто в этот расчёт не принимаются.

Ряд трудностей для социализации молодёжи создают и современные СМИ [8; с.8.]., которые должны были бы делать упор «на формировании всего духовно-нравственного пространства страны, конструировании системы ценностей человека, мотивации к той или иной деятельности, бытового поведения и т.д.» [4;10.].

Поощряются и утверждаются в жизни низкопробные потребности, ориентирующие молодого человека на материальное обогащение любыми средствами.

Существенный отпечаток на формирование потребностей наложила и эпоха технотронной цивилизации в ходе глобальной компьютеризации всех информационных процессов. По выражению М. Маклюэн «человек превращается в «весёлого робота», который не затрудняет себя в следовании разумным потребностям, в преодолении трудностей и жизненных коллизий»». В этих условиях недостаточно оснований для положительных изменений человека – «это будет человек-потребитель, потерявший шанс называться человеком разумным (homo sapiens). Это человек с прогрессирующим угасанием социальных потребностей, с преобладанием мистики в сфере духовных потребностей, что равносильно угасанию подлинной духовности и деградации личности» [2].

Изучение потребностей человека убеждает нас в том, что совокупность сформировавшихся потребностей оказывает весьма существенное влияние на поведение человека, на выбор смысла жизни и путь индивидуального развития.

Разумные потребности, которые в наибольшей степени формируют людей, возникают не вдруг, их формирование требует концентрации воли, характера и, в целом, больших воспитательных усилий.

Сегодня ребёнок поставлен в принципиально новую ситуацию, уже с дошкольного, младшего школьного возрастов он находится в огромном развернутом социальном, в том числе, знаниевом пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей и открывая бесконечное число разного рода форм отношений, связей действий [6;2].

Представляется важным исследовать, как происходят процессы социализации, индивидуализации и идентификации школьников. Актуализируется необходимость выявления средств, механизмов, условий формирования ценностной базы растущих людей, их нравственных установок и ориентаций, введения в мир большой духовной культуры.

Социализированность представляет результат процесса социализации, характерный для конкретного возрастного этапа. Социализированность отличает наличие собственных ценностных ориентаций. Для успешной социализации личность должна обладать способностью к изменению своих ценностных ориентаций [3;34].

Социокультурная детерминация воспитания человека является комплексной проблемой, которая всегда находилась в центре внимания учёных. Ценностные ориентации личности исследовались в трудах П. К. Анохина, Е. И. Артамоновой, Н.А. Асташовой, Б. С. Батищева, А. Г. Здравомыслова, М С. Кагана и др.

«Ценности определяются как стержневое образование личности, системный компонент культуры, выражение потребности в человечности» [1;13].

Исследованию потребностей, как основы жизнедеятельности человека, посвящены работы таких зарубежных авторов, как В. Мак Дауголл, Р. Кэттелл, Ш. Летурно, А Маслоу, А Моль, К. Мюррей, Э. Фром, П. Хейне и др. Отечественные психологии рассматривают потребности как объективную нужду организма в определённых условиях внешней среды, обеспечивающих его жизнь и развитие (В.В. Веденев, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн и др.); как осознание этой нужды (А.Н. Леонтьев) или её отражение (А.В. Петровский, Г.А. Фортунатов и др.).

Проблема формирования потребностей актуальна и была предметом исследования Ю.Е. Заятдиновой, С.Ю. Ивановой, К.В. Мамонтова, С.П. Рощина и др.

Существует, на наш взгляд, несколько базовых концепций формирования потребностей, через призму которых мы предлагаем решение проблемы в целом, и в учебной деятельности, в частности.

В концепции воспитания И.М. Ильинского [5] делается упор на то, что молодой человек должен обладать следующими личностными и гражданскими качествами:

- иметь потребность в жизненных достижениях и успехе, способности к самостоятельному принятию решений, постоянному саморазвитию своего интеллекта и профессиональных качеств;

- иметь в разумной мере индивидуалистические установки, ориентацию на себя, свои интересы и потребности, обладать рациональным, альтернативным мышлением и прагматическим отношением к жизни.

Как видим, автор заостряет внимание на разумности и рациональности, как основных постулатах деятельности и поведения личности.

Ярко выраженной концепцией воспитания, направленной на социализацию личности является концепция коллектива учёных (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк и др.) [10;77-80], которые представляют воспитание как педагогический компонент процесса социализации. Одной из трёх групп воспитательных задач является - развитие потребностей и мотивов нравственного поведения. Содержание воспитания рассматривается как сумма всех существенных сфер человека: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической и др. Механизмами воспитания являются формы, методы и приемы воспитательного взаимодействия педагогов и воспитанников.

Концепция Н.Е. Щурковой [13] «Формирование образа жизни, достойной Человека» определяет воспитание как целенаправленное, организованное профессионалом-педагогом восхождение воспитанника к культуре строить свою жизнь, достойную человека. Выделяемый ею принцип ориентации на социально-ценностные отношения предписывает формирование ценностно-смыслового единства педагога и воспитанника, анализа повседневной предметной ситуации.

Механизмом формирования образа жизни, достойной человека, является постепенное, пошаговое движение к формированию духовной и душевной зрелости. А показателями эффективности воспитательного процесса, наряду с другими параметрами, является поведение человека, его образ жизни.

У В.П. Созонова [10; 80-82] суть рассматриваемой нами проблемы отражена даже в названии авторской концепции «Воспитание на основе потребностей человека». По его мнению, в воспитании следует опираться на самосознание индивида, исходить из его потребностей и внутренних проблем. Воспитанием при этом, является деятельность педагога, направленная на создание психолого-педагогических условий для удовлетворения базовых потребностей личности, к которым он относит потребности: в творческой деятельности; здоровом образе жизни; защищенности, безопасности; уважении, признании, необходимого социального статуса; смысле жизни; самореализации; удовольствии, наслаждении. Для этого педагог должен руководствоваться принципами природосообразности (доверять человеческой природе) и целостности, должен учитывать возрастные особенности. Среди направлений содержания воспитательного процесса упор должен делать на организацию разнообразной, творческой деятельности и создание условий для успешного самоутверждения каждого воспитанника в формах общественно полезной деятельности.

Обобщая сущность указанных концепций, мы делаем вывод о том, что педагог должен иметь отчетливые представления о половозрастных особенностях становления личности ребенка, этапах развития его мотивационно-потребностной сферы. Он всегда должен помнить о том, что каждый период детской жизни представляет собой целостный цикл полноценной жизни, обеспечивающий развертывание сущностных сил. В каждом возрастном периоде у детей обнаруживается ведущая потребность и соответствующее ей противоречие. Разрешение противоречий и удовлетворение ведущей потребности способствуют развитию многообразия потребностей, интересов, подготовке к полноценной жизнедеятельности в следующем возрастном цикле.

Формирование разумных потребностей, интересов, мотивов, взглядов детей в различные возрастные периоды должно осуществляется в тесном взаимодействии привычного поведения, эмоций, сознания.

Если человек не озадачен формированием возвышенных потребностей, а сосредоточил своё развитие только на удовлетворении биологических и материальных потребностей, не расширяет горизонт своего социального общения, то он идёт по нисходящей линии развития, линии вырождения. Богатство человека – это богатство его потребностей и умение управлять ими.

Насущные потребности сильно зависят от ценностной ориентации отдельного индивида и общества в целом. Ценности – это материальные предметы или идеи, на которые направлены потребности человека. Как и потребности ценности могут быть материальными и духовными, личными и общественными, приоритетными и второстепенными. Представления о ценностях оказывают мощное воздействие на мир потребностей, а через него – складывающуюся в обществе сферу оказываемых услуг.

Потребности делятся на разумные и неразумные на основе представления о ценностях. Разумными признаются потребности, связанные с практической реализацией ценности человеческой жизни и свободного развития личности, с раскрытием всех способностей личности, обеспечением возможности её творческого развития.

Потребности, удовлетворение которых обедняет и укорачивает жизнь отдельного человека (употребление наркотиков, алкоголя и т.п.) признаются вредными и неразумными.

На основе системы ценностей устанавливается очерёдность удовлетворения потребностей, их

градация по уровню значимости и способы их удовлетворения. Деятельность по целенаправленному формированию и изменению потребностей также строится с учётом системы ценностей личности.

Фраза «разумные потребности» сегодня обретает особую актуальность. По статистике - в мире всего лишь 1% людей живёт по критериям разумного потребления. Потребности формируются под влиянием множества факторов, сгруппировав и проанализировав которые, можно определить их роль и формировать разумные потребности, используя все рычаги воспитательного и образовательного механизмов.

Наибольшим потенциалом, на наш взгляд, в этом плане, обладает содержание элективного курса «Основы потребительской культуры» [8], который изучают школьники всех возрастных групп.

Особое внимание в ходе изучения курса уделяется вопросам формирования грамотного, разумного поведения потребителя. Учащиеся изучают различные классификации человеческих потребностей и анализируют факторы, которые оказывают влияние на их формирование. Целый раздел учебника и программы посвящён рациональному потреблению, под которым понимается «возможность удовлетворять свои основные потребности без ущерба для окружающей среды» [8;24] . «Потребность – это нужда или недостаток в чём-либо необходимом». Из этого постулата следует и исходить (необходимость, но не излишество). Древнегреческий философ Аристотель, также, считал необходимым учить детей делать правильный выбор между недостатком и излишеством.

Рассматривая вопросы о культуре питания, учащиеся учатся составлять меню, знакомятся с различными системами здорового питания, анализируют рациональные нормы потребления продуктов и т.п. Изучение раздела «Рациональное потребление» завершается выполнением практической работы «Рациональный бюджет». Учащиеся выполняют практические задания по нахождению цепочек сопряжённых потребностей; пишут мини-сочинения «Как социальный фактор влияет на потребности?»; анализируют потребности, удовлетворяемые с различной частотой; выбирают товары (услуги), удовлетворяющие потребности различными способами.

Помимо этого, в ходе изучения курса, учащиеся активно знакомятся с вопросами о доходах и расходах потребителей, налогах, потребительской корзине, что заставляет их задумываться постоянно о своих потребностях и в отдельных случаях их «подкорректировать».

В ходе экспериментальной работы с учащимися 9 класса (50 человек) мы исследовали базовые потребности личности, для того, чтобы преподаватель мог эффективно строить систему мотивации школьников и, соответственно, своей деятельности. Для этого мы использовали методику диагностики степени удовлетворённости основных потребностей (метод парных сравнений В.В. Скворцова) [12].

Методика предназначена для определения степени удовлетворенности пяти главных потребностей: материальных, социальных, в безопасности, признании, самовыражении.

Теоретической основой теста послужила модифицированная пирамида потребностей А. Маслоу. Данная методика позволяет выявить базовые потребности - мотиваторы личности. Ее основой является процедура парных сравнений. Испытуемым предлагается15 утверждений, которые они должны оценить, попарно сравнивая их между собой, и выбрать из пары предложенных утверждений то, которое наиболее желанно в данный момент. Знание таких потребностей позволяет определить систему мотивации личности. В результате теста мы получаем список мотивирующих испытуемого в данный момент потребностей (неудовлетворенные потребности), а также список удовлетворенных и частично удовлетворенных потребностей, которые в данный момент не играют решающую роль в активности индивида.

Исследования показали, что по степени неудовлетворенности самая значительная часть исследуемых (40%) имеет неудовлетворенную потребность в самовыражении, 10 % - неудовлетворенные социальные (межличностные) и материальные потребности, 5% - потребности в безопасности. Стоит отметить, что среди исследуемых нет лиц с неудовлетворенными потребностями в признании. Малозначимость в мотивации данной потребности также показали и результаты анкетного опроса.

Таким образом, можно сделать вывод, что мотивирующими испытуемых потребностями в значительной степени являются неудовлетворенные потребности в самовыражении.

Анализ результатов по степени удовлетворенности потребностей показал: у 40% исследуемых удовлетворены потребности в безопасности, у 20% - социальные (межличностные), у 10% - в признании, у 5% - в самовыражении и материальные.

Анализ анкетного опроса подтверждает общую тенденцию, сложившуюся в молодёжной среде: приоритет отдаётся материальным, а не духовным потребностям (ответы: зарабатывать на жизнь; обеспечить себе материальный комфорт; покупать хорошие вещи). Культ «красивой жизни» для большинства естественен и необходим («бери от жизни всё»), «формирование разумных потребностей» - пережиток прошлого, высшие (духовные) потребности – «ни о чём» - из ответа респондента.

Как писал М. Горький: «росту человеческих потребностей нет предела. Чем дольше человек будет жить, тем больше он будет хотеть. Человек никогда не будет доволен, никогда, и это лучшее

качество. Самое требовательное существо на свете – это человек…». Но эти требования и желания должны быть разумными.

Общество само выработать модели поведения не может. Задача же педагогов, как специально подготовленных для воспитательной деятельности людей, заключается в том, чтобы в этом потоке безмерных желаний устанавливать грань оптимальности, учить детей, школьников, молодёжь, в целом, соизмерять свои потребности, прежде всего, на экономическом уровне - с учётом возможностей.

При решении вышеназванной проблемы каждый педагог, как в учебной, так и в воспитательной деятельности должен оптимально использовать возможности своих дисциплин, инновационных технологий, личный пример и образцы грамотного потребительского поведения. При формировании потребностей к освоению ценностей, общечеловеческой и национальной культуры, созданию и приумножению ценностей духовной культуры, потребности к труду, здоровому образу жизни следует, также, опираться на основы семейного воспитания детей, с учётом принципа рациональности и разумности, стремясь из «человека-потребляющего» сделать «человека-творца». Только в этом случае мы сможем рассчитывать на результат успешной социализации подрастающего поколения.

In article basic concepts of formation of requirements are considered, their indissoluble communication with valuable orientations of the personality is shown, concrete forms and working methods of teachers are given in this direction within the concrete course "Bases of Consumer Culture", data of a pilot study of basic requirements with teenagers are provided. Recommendations about increase of efficiency of pedagogical process for achievement of result – formation of reasonable requirements are made.
The key words: *education, spiritual needs, material requirements, education, consumption, rationality, socialization, values.*

Список литература

1. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии// Педагогика. 2002.№8. С. 13.
2. Бережной Н.М. Человек и его потребности. М.: Форум. 2000.
3. Василькова Т.А., Василькова Ю.В. Социальная педагогика: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2010. 240с.
4. Запесоцкий А.С. Проблемы деятельности институтов социализации в современной России// Педагогика. 2011.№ 9.С.10
5. Ильинский И.М. Между прошлым и будущим: социальная философия происходящего.М., 2006.
6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 04.02.2010г. Пр.271.
7. Никандров Н.Д Воспитание и социализация молодёжи: проблемы гармонизации: доклад в Совете Федерации по социальной политике и здравоохранению 7 июня 2011г.// Педагогика.2011. № 9. С.8.
8. Симоненко В.Д., Степченко Т.А. Основы потребительской культуры.- учебник для учащихся старших классов.3-е изд. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2008. 176с.
9. Созонов В.П. Воспитание на основе потребностей человека.
10. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: ТЦ СФЕРА, 2002. С. 77-82.
11. Черников В.Г. Человек и его потребности: Учеб. пособие. Рыбинск: РГАТА, 2003г.
12. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп.М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002.
13. Щуркова Н.Е. Программа воспитания. М., 2009.

Об авторе

Степченко Т.А. – проректор по НИР и МС, доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК – 378.036

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

М. И. Алдошина

Данная статья посвящена актуальной проблеме формирования этноэстетической культуры студентов. Ситуация в культурной и социальной жизни России начала 21 века содержит проблемы личностного становления как часть проблем профессионального образования в университете. Она включает понятие, аспекты структуры, характеристику личности студента классического университета социального и гуманитарного профилей со сформированной этноэстетической культурой и результаты данного процесса в университете.
***Ключевые слова**: культура, этноэстетика, студент, университет.*

Национальная культура аккумулирует многовековой социокультурный опыт человечества. Высшей ее ценностью и образным звучанием является человек. Именно это определяет национальную культуру живительным духовным источником знаний о человеческой природе и душе народа, гарантирует процесс преемственности поколений и обогащения культуры. В контексте формирования менталитета и духовных основ личности мы рассматриваем аспекты взаимосвязи традиционной этнокультуры, этнокульутных ценностей, этноэстетического развития и формирования мировоззренческих основ личности, детерминации личностного и профессионального становления.

В рамках нашего исследования мы опираемся на русскую национальную культуру по трем причинам. Во-первых, для Орловского региона это наиболее актуально вследствие такого национального состава нашей области, в котором русские, по данным Статистического управления, составляют около 95%. Во-вторых, привлекательна сама русская народная педагогика тем, что одной из отличительных черт данной системы воспитания является культивирование уважительного отношения к другим народам и культурам. В-третьих, Орловский государственный университет относится к традиционным (его история насчитывает более 80 лет) провинциальным вузам. С одной стороны, положительно сказывается довольно близкое расположение столицы — близость очагов культуры, развитость контактов и отрицательно — «вестернизация, гедонизация, стратификация социальных и культурных процессов, а с другой традиционные связи с корнями, аграрный характер хозяйствования и сохранение (в какой-то мере) села, как духовного центра русской жизни, регулятора поведения, центра трансляции и развития национальных традиций и основ воспитания.

В центре внимания педагогической аксиологии находятся ценности образования, в которых представлена система значений, принципов, норм, канонов, идеалов, регулирующих взаимодействие в образовательной сфере и формирующих отношенческий компонент в структуре личности. Данное направление педагогической науки представлено в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Н.А.Асташовой, Б.С.Гершунского, В.И.Гинецинского В.П.Зинченко, И.Ф.Исаева, Б.Т.Лихачева, Н.Д.Никандрова, З.И.Равкина, В.А.Сластенина, И.Л.Федотенко, Е.Н.Шиянова, Н.Е.Щурковой и других.

Категория «ценности» принадлежит к разряду сложных и неоднозначно трактуемых. Ценности рассматриваются как порождаемые культурой и задаваемые трансцендентно содержанием, вплетаемые в изменчивое многообразие социальной жизни, как ее инварианты. Функции ценностей многомерны: связь различных временных модусов (прошлого, настоящего и будущего); кодирование пространства человеческой жизни, наделяя все элементы аксиологической значимостью; определение системы приоритетов, способов социального признания, критериев оценки; конструирование сложных многоуровневых систем ориентаций в мире, обоснование смыслов. Ценности рассматриваются как механизмы смыслового удержания и укоренения человека в мире».

Ценности воплощают в себе некоторые черты, характеристики реальности (подлинной и воображаемой), относительно которых существует установка глубокого принятия, крайней желательности их воплощения (Э.Н.Гусинский). М.С.Каган выделяет два измерения в оценке роли ценностей в общественной жизни, которые проявляются как в отношении субъекта к объекту, так и в межсубъектных отношениях. Ценности могут выступать как общественный идеал, как выработанное общественным сознанием, содержащееся в нем абстрактное представление об атрибутах должного в разных сферах общественной жизни; в объективированной форме как произведения материальной культуры, либо человеческие поступки, являющиеся конкретным предметным воплощением общественных ценностных идеалов; индивидуальные ценности, как преломление через призму индивидуальности социальных ценностей, входящие в индивидуальную структуру личности и определяющие мотивацию поведения.

В структуре этноэстетической культуры можно выделить три основных компонента: аксиологический, деятельностно-практический и личностно-творческий. Базовыми этноэстетическими

ценностями в системе университетского образования выступают: культурно-исторические традиции русского народа; эстетические ценности этнокультуры (фольклора, занятий искусствами, народных праздников и т.п.); ценностное отношение к русской природе, культуре, семье; ценности педагогической профессии, как деятельности, транслирующей этнокультурные ценности от одного поколения к другому; ценности различных видов образовательной и воспитательной деятельности в университете, как среды присвоения, сохранения и воспроизведения этноэстетических ценностей русского народа.

Художественная культура, по мнению В.С.Соловьева, воспроизводит не самые предметы и явления действительности, а типичные характерные черты, эстетический элемент природных явлений, очищая и усиливая красоту форм и красок. В художественной культуре, искусстве он видел «идеализированное воспроизведение тех явлений из истории человечества, в которых заранее открывался высший смысл нашей жизни» [1,с.84-85]. Актуально звучат сегодня слова И.А.Ильина: «Каждый народ имеет свой инстинкт, данный ему от природы. У каждого народа инстинкт и дух живут по-своему и создают драгоценное своеобразие. Так, каждый народ по-своему вступает в брак, рожает, болеет и умирает, по-своему женится, трудится, хозяйствует и отдыхает; по-своему горюет, плачет и отчаивается; по-своему улыбается, смеется и радуется, … по-своему строит дома и храмы; по-своему молится и геройствует … У каждого народа особый душевный склад и духовно-творческий акт … Различны травы и цветы в поле. Различны деревья, воды, облака … И каждому народу подобает и быть, и красоваться, и Бога славить по-своему…»[2,с.53]. Следовательно, можно продолжить мысль великого философа, каждый народ и готовить специалистов должен по-своему.

Следует отметить, что своеобразие конкретного народа не только самоценно, но и отражается на механизмах трансляции исторического опыта. Н.А.Бердяев художественную культуру понимает в контексте творчества. Он отмечал, что «…творить можно только культуру, то есть ценности логические, этические и эстетические…» [3,с.127]. Творческий акт он определил как откровение человека, отражение его свободного духа и себя в мире. В творческом художественном отношении к миру, восприятии мира в красоте есть «прорыв через уродство «мира сего» к миру иному» [3,с.217-218]. Эстетическая основа национальной культуры в совокупности с ее сильным творческим началом позволяет надеяться на целенаправленное формирование личности.

Современное состояние культуры позволяет выделить следующую проблему: исчезновение многих элементов традиционной культуры в условиях массового общества, распространения массовой культуры приводит к образованию в сознании людей своеобразного вакуума. Не будет ошибкой утверждение, что тысячелетняя история развития человека связана и с формированием его как музыканта, танцора, певца, сказителя и т.п. В мире нет ни одного народа, в культурной сокровищнице которого нет музыки, песни, танца. В традиционных обществах весь уклад жизни построен так, что с детских лет человек постоянно реализует свои образно-ассоциативные возможности естественным путем – в общении с природой, в коллективных праздникам, хоровом пении и т.п. Например, песня сопровождала человека с первой до последней минуты жизни. «Разрушение традиционной культуры с ее богатейшим художественным и песенно-музыкальным фондом не может не приводить к образованию в сознании людей своеобразной «этнокультурной ниши», которая заполняется культивируемыми по американскому образцу суррогатами массовой культуры, чуждой нам по своей социальной психологии и не способствующей развитию в личности духовных и нравственных ценностей» [4,с.364]. Образование в сознании людей этнокультурной ниши – одна из причин все возрастающей дегуманизации личности и общества, как на Западе, так и на Востоке, утраты механизмов межкультурного и межпоколенного взаимодействия.

Всякая культура есть исторически непрерывно меняющийся продукт коллективного творчества прошлых и современных поколений данной социальной среды, причем каждая отдельная культурная ценность имеет целью удовлетворение определенных (материальных или духовных) потребностей всего данного социального целого или входящих в его состав индивидов. Поэтому всякая культура производит в пределах данного социального целого нивелировку индивидуальных различий его членов. В культурных ценностях, получающих признание, стушевываются отпечатки слишком индивидуальных черт их творцов и слишком индивидуальный тон потребностей и вкусов отдельных членов данного социально-культурного организма. Происходит это естественным образом, в силу взаимной нейтрализации полярных, т.е. максимально противоположных, индивидуальных различий. В результате на всей культуре лежит отпечаток некоторого среднего для членов данной социальной среды психического типа. Чем больше индивидуальные различия членов социально-культурного целого, тем расплывчатей и неопределеннее, безличнее средний тип, воплощающийся в культуре. Если представить себе культуру, творцом и носителем которой является все человечество, то ясно, что безличность и расплывчатость в такой культуре должны быть максимальными. В этой культуре должны воплощаться лишь те психические элементы, которые общи всем людям. Вкусы и убеждения у всех людей различны, индивидуальные колебания в этой области чрезвычайно сильны -

но логика у всех одна, и материальные потребности в питании, экономии труда и т.д. тоже у всех более или менее одинаковы. Поэтому ясно, что в «однородной общечеловеческой культуре логика, рационалистическая наука и материальная техника всегда будут преобладать над религией, этикой и эстетикой, что в этой культуре интенсивное научно-техническое развитие неизбежно будет связано с духовно-нравственным одичанием. Не облагороженная духовным углублением логика и материальная техника, высушивая духовно одичавшего человека, и то же время не только не облегчают, но затрудняют ему путь к истинному самопознанию и укрепляют в нем гордыню. И, таким образом, однородная общечеловеческая культура неизбежно становится безбожной, богоборческой, столпотворенческой. Напротив, в культуре национально ограниченной всему тому, в чем проявляются интимные духовные потребности и предрасположения, эстетические вкусы, нравственные стремления - словом, весь своеобразный моральный и духовный облик данного народа, - отводится почетное место. Вся духовная часть такой культуры, проникнутая своеобразной национальной психикой, интимно и органически близка ее носителям»[5]. Воплощение в культуре духовного облика и духовного опыта похожих и родственных натур облегчает отдельным членам данного национального организма работу личного самопознания. И поэтому именно в пределах такой культуры могут возникать морально положительные, духовно возвышающие человека ценности.

Современный молодой человек, замечает Л.П.Буева [6,с.12], воспитывается «видеорядом», готовыми «картинками» телевидения. Он перегружен образными структурами, несущими различную, по уровню, информацию, интерпретацию событий, лишен возможности самостоятельной их оценки. Эстетическая информация о многообразии ее форм, линий в живописи и скульптуре, равно как нота и ритм, гармония и мелодия в музыке, остаются невостребованными для выпускников школ, институтов и не входят в культурный контекст образования. С помощью «языков» и «текстов» художественной культуры должны формироваться человеческие чувства, культивироваться формы проявления переживаний, волеизъявлений и действий человека. «Язык» человеческих чувств, его сложность и утонченность выражения, напрямую связан с развитием мира человеческой чувственности. Особенностью русской культуры выступает то, что ее язык имеет не только формальные проявления (плавность линий в танце, ритмичность, аккумуляция средств воздействия), но и непосредственные содержательные акценты: логичность и последовательность в рассуждениях, т.е плавность мышления и изложения, ритм в необходимость проявления от одной ступени восприятия к другой, от явных к высшим эстетическим чувствам, соединение образного, тактильного, вербального, музыкального и иных средств проявления прекрасного для усиления значимости результата, действенности проявления суммы стимулов. Красота и пластика человеческого тела, выразительность и одухотворенность движений, могут сложиться на занятиях ритмикой, танцем и музыкой, но они не входят в «образование для всех» и складываются стихийно.

Взаимодействие личности и этнокультуры происходит в процессе ее этнокультурного развития. Кризис современной культуры и экосистемы человека в целом обусловлен, по мнению многих исследователей, такими факторами, как индустриализация, урбанизация, вестернизация, технический прогресс, массовые миграции. Вследствие этого, а также под воздействием средств массовой информации человеку приходится перерабатывать все возрастающее количество информации о различных культурах, природно-биологических условиях. Восприятие мира и культуры для человека предстает мозаичным, состоящим из разрозненных элементов, смешивающим традиционные, социальные, религиозные и иные этнические нормы. Ситуация осложняется территориальной мобильностью, незакрепленностью человека за социальной общностью. Для адаптации человека к новой информационной ситуации создаются «информационные фильтры» (О.Тоффлер) (субкультуры), отсеивающие наиболее значимые для индивида сообщения из потока разнородной информации. Развивая эту мысль, мы отмечаем возможность использования для студентов в качестве подобных информационных фильтров специально организованное университетское образование, основанное на традиционных ценностях этнокультуры.

В университете расширяется круг общекультурной подготовки студентов и происходит стимулирование процессов этнической идентификации, результатом которой становится мировоззренческое становление личности. Ф.М.Достоевский писал, что надо стать русским, надо стать искренним и честным в отношении себя и нации, осмыслить себя как личность и нацию как общество. Нам представляется возможным (вслед за такими современными исследователями, как Ю.А.Вьюнов, О.Р.Будина, М.Д.Зиновьева, К.Касьянова, В.К.Трофимов, М.Н.Шмелева и др.) выделить часть основных, общих свойств русских, которые наиболее часто встречаются. Причем, эти свойства не обязательно принадлежат каждому – их палитра очень широка и индивидуально окрашена.

Характерной чертой русских выступает их противоречивость, которая объясняется комплексом факторов (понимая некоторую искусственность их разделения и несомненную комплексность воздействия): географическим (огромность равнин, отсутствие естественных границ, срединное положение); природно-климатическим (суровость климата на севере и, по-своему, на юге); этническим (многообразие населяющих этносов и народностей при отсутствии естественных границ вело к единообразию, как спра-

ведливо замечал С.М.Соловьев, занятий населения, а через них к единообразию обычаев, нравов, верований); историческим (необходимость борьбы с татаро-монголами, собирание земель в Смутное время); социально-экономическим и общественно-политическим (создание империи Петра I, построение советской индустриальной сверхдержавы); и религиозным (близость верований, духовных идеалов и жизненных ценностей). Вольность русских просторов формировали широту и открытость русского характера, а также определенную созерцательность. В результате русским не присущ прагматизм, европейская расчетливость, вызванные необходимостью экономии времени и пространства.

Русский народ трудолюбив и одарен. Ему свойственны теоретический и практический ум, природная смекалка, изобретательность, творчество, чуткое восприятие красоты и артистичность. Эти качества проявляются как в повседневной жизни, так и в создании высоких образцов культуры – от фресок и икон Андрея Рублева до космических кораблей. Средством выражения мысли служит язык. Достоинства русского языка – точность, меткость, выразительность, богатство оттенков, разнообразие стилей – веское доказательство одаренности русского народа. И.С.Тургенев называл русский язык могучим, правдивым, свободным. «Нельзя верить, - писал он, - чтобы такой язык не был дан великому народу!». Важнейшим свойством русских является огромная сила воли, мужество, смелость, преломляющиеся в пассионарности, т.е. всепоглощающей страстности русских. Переполнение энергией и эмоциями при выполнении любой деятельности (отсюда близость искусства, творчества, эмоциональных воздействий и, следовательно, народной культуры) не только самоценно вследствие возможности высокой результативности, но и отвлекают от рационального анализа, трезвой оценки действий, отодвигают инстинкт самосохранения.

К сожалению, положительные черты русских имеют свою оборотную сторону – недостатки. К числу недостатков русских следует отнести неорганизованность, склонность к крайностям, леность, зависть, покорность и т.п. Часто недостатки выступаю продолжением достоинств, как следствие названной выше противоречивости русских. Как отмечал Н.Бердяев, русским человеком «можно очароваться и разочароваться, от него всегда можно ожидать неожиданностей, он в высшей степени способен внушать к себе сильную любовь и сильную ненависть».

Несомненно, значимой чертой русских выступает их душевность. Душевное единство русских проявляется в культуре, языке. Русская национальная культура выступает одновременно стимулом, средством, с одной стороны, и результатом, с другой стороны, проявлений русской души. Сверхсмыслом существования человека является творчество, то есть создание нового, того, что не дано в готовом виде природой. Творческий потенциал души есть показатель меры человеческой свободы. Создавая мир культуры, человек на деле совершает прыжок из царства необходимости в царство свободы (созданных им второй природы, социума, духовных ценностей). Однако творчество в конечном итоге возможно лишь как коллективный акт. Личность может творить, только впитав в свою душу коллективный опыт. Важнейшей человеческой общностью, обеспечивающей развертывание творческого потенциала человеческой души, выступает народ. «Есть закон человеческой природы и культуры, - говорит И.А.Ильин, - в силу которого все великое может быть сказано человеком или народом только посвоему, и все гениальное родится именно в лоне национального опыта, духа уклада. Денационализируясь, человек теряет доступ к глубочайшим колодцам духа и к священным огням жизни, ибо эти колодцы и огни всегда национальны» [2, с.124]. Душа человека сливается с душой народа, и это слияние обеспечивает творческий процесс. Способность русского человека к творчеству составляет одну из основных черт русского характера, которая в полной мере проявляется на протяжении всей истории русского народа и сегодня не утрачивает своего значения в процессе возрождения России и ее культуры, в стремлении открыться миру, творчески пользоваться достижениями.

Патриотизм, как сплав памяти поколений, выступает базой духовности как характеристики личности. Воспитание любви к родному ландшафту, развитие способности созерцать красоту родной земли, овладение поэтическими формами родного языка через многочисленные произведения русского фольклора помогает проникнуть в глубины красоты родной земли, формирует способность отозваться на нее словом, песней, что расценивается как начало пробуждения духовной силы человека. Духовность не сводится к рациональному осмыслению своего бытия, она представляет собой сложный синтез сознательных, бессознательных и подсознательных оценок и знаний. Стержнем индивидуального духа выступает вера. Предмет веры многообразен в конкретных формах своего проявления – Бог, государство, природа, другой человек, собственная личность. Вокруг веры аккумулируются другие составляющие индивидуального духа, прежде всего совесть, надежда, красота и т.п.

Понятие духовности в русской культуре и русской педагогике отличается сложностью, тонкостью и многогранностью. В русской философской мысли оно рассматривалось в религиозном значении (А.С.Хомяков, В.С.Соловьев, Н.А.Бердяев, С.Н.Булгаков и др.). Духовность считается важнейшим русским качеством, хотя, следует отметить, что это не исключительно русское новообразо-

вание. Именно духовность русских выступает системообразующим ядром личности, так как подчеркивает неприятие земного, тварного. Индивидуальный дух не оторван от души, а является ее неотъемлемой составной частью. На современном уровне развития науки слышатся подобные утверждения: содержанием индивидуального духа признаются смысловыраженные проблемы человеческого существования, вечные кантовские вопросы («Что я могу знать?», «Что я должен делать?», «На что я могу надеяться?») носят всечеловеческий характер, но решаются каждой личностью заново, в процессе острого противоборства «светлых» и «темных» помыслов человеческой души.

Обретение личностью духовности есть сложный диалектический процесс борьбы в человеке небесного и земного, добра и зла. Смысл жизни не усваивается личностью в готовом виде, он может быть выстрадан и пережит лишь в радостях и страстях личного жизненного опыта. «Жизненный опыт каждой личности уникален, поэтому, нет и не может быть единого для всех смысла жизни. Кто-то видит его в поклонении кошельку, кто-то в служении людям; кто-то выбирает для себя светский путь обретения смысла, а кто-то путь религиозного опыта. Поэтому, представляется, что нет бездуховных людей. Бездуховность – модный сегодня термин для обозначения непростой духовной ситуации нашего времени – означает не отсутствие духовности. Бездуховность означает направленность смысловыраженных ориентаций на нравственный «низ», а не на нравственный «верх». Бездуховность – это духовность со знаком «минус» [7,с.24]. Духовность консервативна не потому, что она не умеет приспособиться к текущему моменту, а потому что в духовности сублимирован исторический опыт человечности.

Именно посредством традиционной национальной культуры формируются основы менталитета в процессе образования (Г.Д.Гачев, Б.С.Гершунский, П.С.Гуревич, И.Г.Дубов, Ю.Н.Караулов, М.К.Мамардашвили). Связь менталитета и образования двойственна. С одной стороны, характер образовательной деятельности в социуме зависит от ментальных приоритетов, с другой – сами эти приоритеты зависят от образовательных потенций общества, его стремления к воспроизводству в последующем поколении собственных культурных традиций, к их непрерывному обогащению и развитию. Менталитет социума, как явление духовное, находит свое материальное выражение в культуре. По мысли Б.С.Гершунского, культура – основа менталитета любого социума, его своеобразный эквивалент, находящий отражение в многочисленных материальных носителях – книгах, произведениях искусства, исторических памятниках, научных публикациях, археологических свидетельствах динамики жизненного уклада и т.п. По существу, менталитет социума – производное от широко понимаемой культуры, хотя и сам менталитет порождает и изменяет культуру.

Таким образом, именно концепт национального несет на себе смысловую нагрузку в определении особенностей народа, ценностных основ его ментальности. Значение этнокультурного материала для воспитания и развития личности вытекает из универсальности этноэстетического, проявляющегося во взаимоотношениях человека с природой, национальным искусством, обществом, с самим собой и охватывает всю сферу сознания и деятельности. Обращение к богатому наследию этнокультуры способствует формированию мировоззрения личности, основ ее ментальности и гражданственности, национального самосознания, этнической идентичности.

The current situation in Russia in the twenty-first century in social and culture makes the problem of personal development as part of his professional education at the university. The ethno-aesthetic culture of pre-servise teachers, its structure, content, charakteristike of the student,s personality classical university humanities and social science with ethno-aesthetic culture and the result,s aspect of development in the university are regarded.
The key words:*culture, etnoestetika, student, university*

Список литературы

1. Соловьев В.С. Философия искусства и литературная критика. М., 1991
2. Ильин И.А. Путь духовного обновления. СПб: Изд-во «Библиополис», 2006.448с.
3. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. В 2т. М., 1994. т.1
4. Захарченко М.В. Лобкова Г.В. Народная традиционная культура в системе образования // Историко-педагогическое измерение в образовании. СПб, 1999.с.61 – 70 .
5. Трубецкой Н.С.Вавилонская башня и смешение языков // www. i-u.ru
6. Буева Л.П. Социальная среда и формирование гармоничной личности. М.: Знание, 1971
7. Трофимов В.К. Душа русского народа: Природно-историческая обусловленность и сущностные силы. Екатеринбург: Банк культурной информации, 1998.

Об авторе

Алдошина М.И .- доктор педагогических наук, профессор Орловского государственного университета, maraldo1@rambler.ru

УДК 373.1.013.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.

О.В. Андрианова

В статье рассматривается процесс инструментальной импровизации как один из значимых компонентов подготовки учителя музыки, развивающих творческий потенциал студента, определены основные навыки, необходимые студенту для успешного осуществления инструментальной импровизации.
***Ключевые слова**: музыкальная культура, инструментальная импровизация, музыкальный инструмент, учитель музыки.*

Современная музыкально-образовательная практика постоянно требует от учителей школы новых профессиональных качеств. Необходимость этого обусловлена процессами, характерными для сегодняшнего состояния массовой музыкальной культуры. Серьёзной проблемой современного общества был и остаётся низкий уровень музыкальной культуры основной части населения. Постоянная недооценка роли классической музыки в формировании культуры подрастающего поколения со стороны властных структур, приводит к тому, что классическая музыка не входит в музыкальную «сферу обитания» современной молодёжи, которой ближе танцевальная среда, создаваемая такими направлениями, как рок, техно-рок, рэп и т.д., а так же псевдомузыкальные однодневные «поделки», стилевую принадлежность которых трудно определить в силу их чрезвычайно низкого художественного уровня.

Помимо владения обширным спектром знаний и умений, а также навыков в области инструментального музицирования, хорового дирижирования и вокала, выражающихся в профессиональном исполнении выученного репертуара, учитель музыки должен уметь свободно ориентироваться в любом музыкальном материале, исполняемом или частично создаваемом им самим..[1] Под свободной ориентацией подразумеваются способность логического осмысления структуры исполняемой музыки и умение восполнить недостающий или забытый нотный текст, а так же способность создания собственного музыкального материала. Осуществляя подготовку учителя музыки в вузе, эта проблема решается на теоретических и практических занятиях по основам музыкальной импровизации.

Итак, импровизация является профессионально значимым компонентом подготовки учителя музыки, так как она способствует развитию творческого потенциала студентов, формированию и совершенствованию их профессиональных умений и навыков, что обеспечивает расширение сферы применения их профессиональных возможностей. Это означает то, что способность к импровизации и, как следствие этого, более свободное владение музыкальным инструментом позволяет расширить содержание и формы приобщения школьников к музыке и творчеству, а также повысить профессионально-педагогическую направленность как личностное качество студентов.

Термин «импровизация» произошёл от латинского «импровизус», что означает внезапный, неожиданный. Это качество присуще природе самого человека. Музыкальная наука определяет импровизацию как одновременное создание и исполнение музыки без предварительной подготовки и отмечает, что на протяжении веков импровизация являлась не только единственной формой исполнения, но и единственным методом развития музыкальной формы. Для импровизации характерно то, что создание музыкальной ткани и её воспроизведение совпадают по времени.[2]

Современные исследователи музыкальной импровизации характерными её признаками считают: непосредственность творческого высказывания, демонстрацию виртуозной лёгкости владения формотворческими и исполнительскими приёмами, акцентируют внимание на том, что в импровизации проявляется суть личности музыканта.[2]

Импровизация – это качество, присущее природе человека. Она лежит в основе человеческого общения, то есть в разговорной речи, в языке движений, красок, звуков, и потому более свойственна человеку, чем деятельность по заранее отработанной программе. Элементы импровизации должны присутствовать на занятиях с самого начала практически в любом виде деятельности.

Простота и доступность занятий инструментальной импровизацией удивительно благотворно и всеобъемлюще помогает в работе с начинающими: облегчает постановку рук (обучающиеся не связаны конкретным нотным материалом), позволяет развивать их мелодические и ритмические способности, раскрепощает в овладении инструментом, развивает навыки интонирования, сольфеджирования, секвенцированния, способствует развитию внутреннего гармонического слуха, дает полезные навыки рефлекторного владения инструментом. Ничто на первых занятиях не доставляет обучающимся большего удовольствие, чем импровизация. Она превра-

щает занятие в увлекательную игру, позволяет изучить возможности инструмента, подружиться с ним, почувствовать себя музыкантом, проявить свою фантазию, реализовать своё «Я».

Для преподавателя импровизация открывает широчайшие возможности, позволяя за очень незначительное время объяснить студенту в увлекательной форме огромный теоретический материал. Он послужит крепким фундаментом для дальнейшего продвижения по всем направлениям музыкального развития.

По мнению многих исследователей вопроса музыкальной импровизации, теоретические знания и пианистическая техника являются обязательным, но не определяющим условием для импровизатора. Они лишь дают возможность осуществить желаемую деятельность, но определяет её импровизаторское мышление. Если импровизатор не способен свободно мыслить, создавать из знакомых блоков, мелодических и гармонических оборотов, схем новые комбинации, конструкции, моделировать, экспериментировать, искать новые для себя созвучия, то никакая теоретическая и техническая база не поможет ему в импровизации.[5]

В практике инструментального исполнения известны несколько наиболее распространённых ошибок, которые допускают музыканты, тем самым, мешая развитию и затрудняя быстрый прогресс при обучении импровизации. Рассмотрим их подробнее.

Отсутствие плана. Отсутствие плана инструментальной импровизации связано с непониманием компонентов, из которых она состоит и того, как они взаимодействуют между собой. Подобно тому, как для строительства дома нужен архитектурный план, так и для грамотной импровизации нужен план исполнительский.

Игра по нотам. Сама по себе игра «с листа» и разучивание произведений - это весьма полезный и необходимый учителю музыки вид деятельности. Проблема возникает в тот момент, когда без этого невозможна исполнительская деятельность вообще. Постоянное исполнение музыки по нотам приводит к тому, что музыкальная память атрофируется. Слух также очень быстро становится «ленивым», исполнитель запоминает темы больше глазами, чем на слух. Постоянная активность слуха – важное качество хорошего исполнителя. И здесь важно как можно больше слушать различные мелодии и ритмы, рождать в себе различные ассоциации, делать активной слуховую функцию. Импровизация не терпит пассивного исполнительства.

Изучение транскрипций (без слуховой идентификации). Транскрипции (то есть переложения, сделанные ранее одним из исполнителей) могут быть очень полезны для теоретического анализа и расширения исполнительского багажа. Но для этого с ними нужно уметь правильно работать. Очень часто транскрипции бывают весьма далеки от совершенства. Некоторые авторы транскрипций часто выписывают артефакты, которые исполнитель не сможет воспроизвести. Кроме того, транскрипции не передают самого главного — суть самой импровизации. Динамика, артикуляция, чувство — все это можно услышать, но нельзя записать.

Бесконечный поиск информации. Безусловно, любая наука базируется на теоретических знаниях и опыте предыдущих поколений. Однако, музыкальная интерпретация - это практическая деятельность по сочинению различного рода музыкальных построений. И здесь важно, узнав основы данной деятельности, как можно скорее переходить к их практическому воплощению.

Невнимание к развитию слуха и навыка «предслышания». Слух и навык «предслышания» являются, наверное, самыми важными для импровизатора. Без этого невозможна хоть сколько-нибудь осмысленная импровизация. Однако, очень часто при обучении импровизации, музыканты игнорируют сольфеджио, пропевание фраз и многие другие упражнения по развитию относительного слуха. В результате процесс импровизации больше опирается на теоретические знания и заученные фразы, в противовес сбалансированному процессу, который в идеале опирается на слуховые ассоциации, базирующиеся на изученных основах импровизации.

Заучивание стандартных фраз. Инструментальная импровизация — это язык. А любой язык - это, прежде всего, средство общения. Невозможно научиться говорить, просто заучивая стихи или предложения из художественной литературы. Любая фраза должна применяться в определённом контексте и, самое главное, как носитель определённого музыкального смысла, образа. И хотя существуют общепринятые интонации, которые можно услышать в игре многих музыкантов — это небольшой процент. Поэтому заучивание стандартных музыкальных интонаций, фраз возможно только с целью подчёркивания музыкального смысла и выделения на их фоне характерных интонационных оборотов.

Отсутствие практики. Импровизация на занятии в аудитории и проработка упражнений без демонстрации их перед аудиторией не дадут нужного результата. Человек занимается музыкой для того, чтобы делиться ею со слушателями. Практика публичной импровизации дает хорошие результаты, так как ставит импровизатора в очень напряженную психологическую ситуацию, что способствует мобили-

зации навыков, развитием которых он занимался. Поэтому необходимо регулярно находить возможность играть на публике и выходить за рамки кабинетных занятий.

Слабая теоретическая база. Теория импровизации за последнее столетие превратилась в очень серьезную область музыкальной науки. Знание и понимание теоретических аспектов дает возможность последовательного развития импровизатора. Необходимо изучить теорию ладов, фразировку, гармонию, элементы выразительности, теорию исполнительства и многое другое.

Отсутствие ясной цели. Наличие целей на неделю, на день помогает более концентрировано работать над элементами импровизации и осуществлять мониторинг процесса развития.

Таким образом, инструментальная импровизация - это сложный художественный феномен, включающий в себя не только музыкальные, но и социально-культурные, национальные, эстетические и психологические компоненты. Являясь прародительницей любых музыкальных форм, импровизация, с одной стороны, вырастает из жизненно-бытовых предпосылок, а с другой - смыкается с миром сложных, высокоорганизованных музыкальных композиций. Умение свободно импровизировать как на музыкальном инструменте, так и в педагогической деятельности в целом – важная составляющая профессиональной деятельности учителя музыки современной школы. В связи с этим, думается, что вопрос об обучении импровизации в современной системе высшего музыкально образования и воспитания достаточно серьезен и настоятельно требует своего решения, для которого нужны совместные координированные усилия педагогов-инструменталистов, методистов, преподавателей музыкально-теоретических дисциплин, исследователей истории педагогики.

The article describes the process of instrumental improvisation as one of the significant components of the training music teachers, developing student's creativity, the basic skills necessary for a successful implementation of the student instrumental improvisation.
***The key words**: musical culture, instrumental improvisation, musical instrument, music teacher.*

Список литературы:

1. Андрианова О.В. Педагогическая технология инструментально-исполнительской подготовки учителя музыки в вузе// Вестник Брянского государственного университета.№1 (2011г.). Брянск: РИО БГУ, 2011. С. 96-99.
2. Бриль И. Практический курс джазовой импровизации. М.: Советский композитор, 1985. 112 с.
3. Каганович Г. Импровизация и обучение игре на фортепиано. М.: Знание, 1988. 209 с.
4. Мейлих Б.С., Хренов Н.А. Психология процессов художественного творчества. М.: Наука, 1980.288 с.
5. Сапонов М. Искусство импровизации. Импровизационные виды творчества в западноевропейской музыке средних веков и Возрождения. М.: Музыка, 1982.107 с.

Об авторе

Андрианова О.В.- кандидат педагогических наук, старший преподаватель Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, e-mail: androv2007@yandex.ru

УДК – 378.14

РАЗРАБОТКА ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ВПО

А.В. Антюхов, Н.В. Фомин

В статье рассматриваются актуальные вопросы разработки и применения фондов оценочных средств для оценивания результатов обучения и уровней сформированности компетенций выпускников вуза.
***Ключевые слова:** ФГОС ВПО, компетенции, результаты образования, фонд оценочных средств, методы и средства оценивания результатов образования.*

В Федеральных государственных образовательных стандартах ВПО подчеркивается необходимость создания фондов оценочных средств для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений требованиям основной образовательной программы.

Фонды оценочных средств (ФОС) разрабатываются и утверждаются вузом и включают типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретаемых общекультурных и профессиональных компетенций.

Практика свидетельствует [1], что при разработке ФОС необходимо руководствоваться следующими принципами:

1. Аттестация обучающихся не должна подменяться оценкой знаний или личностных качеств обучаемого: оценивается степень овладения компетенциями, отраженными в основной образовательной программе. Следовательно, все задания и критерии оценки их выполнения должны быть выражены в формулировках, отражающих их готовность к конкретному виду будущей профессиональной деятельности.

2. Оценивание уровня готовности к будущей профессиональной деятельности не должно подменяться оценкой владения только специальными профессиональными компетенциями, ибо такая готовность требует владения общими и надпрофессиональными компетенциями, как и наоборот.

3. Система оценки должна включать систему оценочных материалов, адекватных набору основных видов будущей профессиональной деятельности и всему набору требований-компетенций к выпускнику вуза.

Обобщая научные труды [2,3,4] и лучшие образовательные практики в области разработки и применения оценочных средств можно выделить дидактические требования, учет которых обеспечит объективность процессов оценивания результатов освоения образовательных программ в вузе:

– сочетание в оценочных средствах не только результативного, но и процессуального компонента;

– выбор адекватных оценочных средств, сочетание разнообразных традиционных и инновационных форм оценивания;

– оценочные средства должны обеспечивает проверку всего компонентного состава компетенции;

– в оценочные средства должны быть включены задания разнообразных форм, в том числе проблемные задания для проверки творческих составляющих подготовки обучающихся;

– достижение «прозрачности» и однозначности оценочных средств через гласность критериальной базы, обеспечение субъектам образования доступности результатов оценивания, их анализа и интерпретации;

– ориентация на прогностический характер оценивания, позволяющий по итогам контроля определить сильные стороны и области для улучшения программы формирования компетенций ООП;

– непрерывность оценивания уровня сформированности компетенций на всех этапах студентом ООП;

– необходимость оценивания компетенций в реальной или квазиреальной деятельности.

Таким образом, оценочные средства должны обеспечивать проверку предполагаемых результатов обучения, и их выбор обуславливается возможностью оценить не только уровень сформированности у студентов компетенций в терминах «знать, уметь, владеть», но и владение компетенцией в целом, как интегративным свойством личности. Такие оценочные средства могут предъявляться в форме кейсовых заданий, компетентностно-ориентированных тестов, поисково-творческих проектов, деловых игр и др. Как видим, требуется создание комплексных оценочных средств, имеющих высокую надежность и прогностическую валидность, сочетающих в себе не только количественные, но и качественные характеристики, разработанные на основе теории педагогических измерений с использованием инновационных педагогических технологий. Поэтому в вузе необходимо создать условия для приближения ситуации контроля учебных достижений студентов и итоговой аттестации выпускников к условиям их будущей профессиональной деятельности.

В структуре фонда оценочных средств ученые-педагоги выделяют следующие оценочные средства: дисциплинарные, поэтапные, оценочные средства для итоговой государственной аттестации, средства для самооценки [5] (таб. №1).

Структура оценочных средств	Цель применения оценочного средства	Виды оценочных средств
1. Дисциплинарные оценочные средства	Проверка уровня сформированности компетенций в рамках дисциплины (модуля)	– компетентностные тесты – компетентностно-ориентированные задачи – методы конкретных ситуаций (case-method) – творческая работа – проекты – диагностические методики – исследовательские задания – эссе – курсовые работы – рефераты – портфолио
2. Поэтапные оценочные средства	Оценка уровня сформированности компетенций по окончании каждого этапа обучения	– универсальные (междисциплинарные) оценочные средства: • анкеты • интервью • диагностические задания

		• собеседования • кейсы • комплексные тесты • портфолио • курсовые проекты
3. Оценочные средства для итоговой государственной аттестации	Оценка уровня сформированности компетенций в соответствии с компетентностной моделью выпускника и требованиями ФГОС ВПО	– комплексные компетентностные тесты – междисциплинарные квалификационные задания – портфолио – выпускная квалификационная работа
4. Средства для самооценки	Самооценка уровня сформированности компетенций и корректировка образовательной траектории	– анкеты – опросники – диагностические блоки – тесты с применением компьютерной оболочки программы

В структуру фонда оценочных средств основной образовательной программы входят также и методические материалы:

1. Методические материалы по оценке уровней сформированности профессиональных компетенций.
2. Методические материалы по оценке уровня сформированности общекультурных компетенций.
3. Методические материалы, определяющие процедуры оценивания уровня сформированности компетенций на всех этапах контрольно-оценочной деятельности (описание процедур входного контроля уровня сформированности ключевых компетенций студентов первого курса в начале освоения ООП, материалы для проверки компетенций на разных стадиях освоения ООП).
4. Методические материалы, инструкции и программно-инструментальные средства обработки результатов, статистического анализа данных, графической визуализации и интерпретации, форматы представления их пользователям.
5. Методические материалы, определяющие процедуру проведения итогового государственного экзамена.
6. Методические материалы, определяющие процедуру и критерии оценки соответствия уровня подготовки выпускника требованиям ФГОС ВПО на базе выполнения и защиты им выпускной квалификационной работы.
7. Наборы показателей, а также критерии оценки уровней сформированности компетенций и шкалы оценивания в соответствии с задачами контрольно-оценочной деятельности.
8. Положение о балльно-рейтинговой системе оценивания.

Опираясь на работу Н.В. Бордовской [1], рассмотрим методику создания оценочных средств для итоговой аттестации выпускников ООП. К материалам итоговой аттестации выпускников относят:

– программу итоговой аттестации выпускников;

– совокупность оценочных средств, предназначенных для предъявления выпускнику на государственном экзамене, критерии оценивания;

– комплект методических и оценочных материалов для оценивания процесса подготовки, выполнения и защиты выпускной квалификационной работы;

– методические рекомендации, определяющие процедуру проведения государственного экзамена и защиты ВКР.

При разработке оценочных средств для итоговой государственной аттестации необходимо руководствоваться следующими педагогическими требованиями:

– все оценочные средства, контрольные задания и критерии их выполнения должны быть выражены в формулировках, отражающих готовность к определенному виду будущей профессиональной деятельности;

– система оценивания должна включать комплекс оценочных средств, адекватных набору основных видов будущей профессиональной деятельности и всему набору компетенций, отраженных в ФГОС ВПО и компетентностной модели выпускника соответствующей ООП.

Как свидетельствует практика, разработку фонда оценочных средств для итоговой аттестации проводят поэтапно:

1. Анализируется компетентностная модель выпускника основной образовательной программы (матрица компетенций ООП, паспорт и программы формирования компетенций).
2. Формирование содержания оценочных средств для итогового экзамена:

- выделение ключевых компетенций (знаний, умений, владений), которые будут проверяться на итоговом экзамене;

- определение основных учебных модулей (дисциплин), формирующих одну ту же ключевую компетенцию выпускника;

- исходя из содержания ключевых компетенций (знаний, умений, владений), разрабатываются оценочные средства (контрольные задания), по результатам выполнения которых можно сделать выводы о степени овладения требуемой компетенцией;

- оценочное средство (контрольное задание) разрабатывается, как правило, в виде междисциплинарной (комплексной) задачи решение которой потребует наличие знаний, умений и владений из различных учебных дисциплин (модулей);

- разработка критериев, по которым можно судить о соответствии или несоответствии выпускника требованиям ФГОС ВПО; для повышения уровня объективности можно установить пороговое значение для оценки как задания в целом, так и каждого входящего в задание вопроса и задачи;

- в экзаменационных билетах выпускникам могут быть предложены как монодисциплинарные задания, так и задания междисциплинарного характера;

- определение значения веса каждой компетенции и, соответственно, веса каждого задания с целью формирования заданий с равной или близкой суммой весов входящих в них элементов.

3. Разработка оценочных материалов для выпускной квалификационной работы предусматривает следующие этапы:

- разработка тематики предполагаемых выпускных квалификационных работ в соответствии с основными видами и задачами будущей профессиональной деятельности, указанными в ФГОС ВПО;

- определение структуры выпускной квалификационной работы и ее соотнесение с компетенциями, отраженными в компетентностной модели выпускника ООП;

- разработка методических материалов для научного руководителя студента, выполняющего ВКР, рецензента и членов государственной аттестационной комиссии, участвующих в процедуре защиты выпускником квалификационной работы;

методические документы должны включать:

- форму и структуру отзыва научного руководителя и рецензента;

- форму оценочного листа для членов ГАК, которая должна содержать перечень компетенций выпускника, которые могут быть проверены в ходе защиты выпускной работы;

- критерии оценивания выполненной выпускником ВКР и их максимальная близость к критериям, принятым на итоговом экзамене.

Опираясь на исследования ученых [1], выделим различные виды оценочных средств: стандартные, творческие, личностно-развивающие.

1. Стандартные оценочные средства позволяют оценивать освоение студентами типичных учебно-познавательных или ролевых ситуаций будущей профессиональной деятельности. В данном случае целесообразно использование кейс-метода, имитационного моделирования, деловых игр.

2. Творческие оценочные средства, содержанием которых является анализ нестандартных ситуаций учебно-познавательной или учебно-профессиональной деятельности, появление которых определяется социально-экономическими, политическими процессами, происходящими в обществе, а также развитием науки и технического потенциала общества. Примером данного вида работ является рецензирование статей по инновационной проблематике, социальное проектирование, использование экспертных методов, таких, как метод сценариев, дельфийский метод и др.

3. Личностно-развивающие оценочные средства, обеспечивающие возможность студентам реализовать свои образовательные и учебно-профессиональные интересы и потребности, проявить или развить те или иные способности при изучении учебных дисциплин (модулей), наиболее полно проявить себя и свой потенциал. Диапазон такого рода работ определяется преподавателем, но студент вправе выбирать определенный вид работы и уточнить ее проблематику (например, участие в диспуте, написание реферата, рецензирование монографии и т.д.).

Практика свидетельствует, что подбору адекватных оценочных средств для определения уровня сформированности компетенций у студентов на всех этапах обучения также способствует матрица оценки сформированности компетенций.

Матрица оценки сформированности компетенций является основой для разработки фондов оценочных средств, для проведения текущего контроля промежуточной аттестации, итоговой государственной аттестации и позволяет:

- соотнести содержание учебных дисциплин (модулей), практик с формированием у студентов компетенций в терминах «знать», «уметь», «владеть», «демонстрировать»;

- определить, на каких этапах контроля (текущий контроль, промежуточная аттестация и итоговая государственная аттестация) будет проверяться уровень сформированности у студентов знаний, умений, владений, уровень промежуточной компетенции в целом;

- определить оценочные средства, с помощью которых студент сможет продемонстрировать

сформированность у него знаний, умений, владений и уровня приобретённых компетенций в целом [6].

Мы разделяем точку зрения ученых [7], считающих, что при компетентностном подходе при контроле качества обучения следует отметить особую роль оценочных шкал, которые позволяют оценить комплексный набор действий. Поэтому актуальным становится использование эссе, исследовательских проектов, защиты рефератов, устных докладов, презентаций, портфолио и др. Практика показывает, что оценочная шкала делает процедуру оценивания более объективной, исключает субъективизм преподавателя. Шкала, как правило, не зависит от учебной дисциплины и направлена на оценку результата, определенных действий, цели оценивания или творческой составляющей выполняемой работы. Важным достижением оценочных шкал является обеспечение обратной связи: как улучшить действия, чтобы усовершенствовать свои знания, умения, навыки. Оценочные шкалы доводятся до сведения студентов перед выполнением задания. Исследователи отмечают, что часто перед преподавателем стоит задача оценить не сам результат, а творческую или авторскую составляющую решения. В данном случае можно рекомендовать аналитические шкалы, которые позволяют оценить отдельные, индивидуальные компоненты работы.

Исходя из требований ФГОС, оценочные средства могут быть представлены в трех взаимосвязанных блоках:

Первый блок заданий проверяет степень владения студентом материалом дисциплины на уровне «знать». Данный блок содержит задания, в которых очевиден способ решения, усвоенный студентом при изучении дисциплины. Задания этого блока выявляют в основном знаниевый компонент по дисциплине и оцениваются по бинарной шкале «правильно-неправильно».

Задания второго блока оценивают степень владения материалом на уровне «знать» и «уметь». Этот блок представлен заданиями, в которых нет явного указания на способ выполнения, и студент для их решения самостоятельно выбирает один из лучших способов. Задания данного блока позволяют оценить не только знания по дисциплине, но и умения пользоваться ими при решении стандартных, типовых задач.

Третий блок оценивает освоение дисциплины на уровне «знать», «уметь», «владеть». Он представлен кейсами, содержание которых предполагает применение комплекса умений, для того, чтобы студент мог самостоятельно сконструировать способ решения, комбинируя известные ему способы и привлекая знания из разных дисциплин. Решение студентами подобного рода нестандартных практико-ориентированных заданий будет свидетельствовать о степени влияния процесса изучения дисциплины на формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС [8].

Как видим, данная модель оценочных средств, будучи студентоцентрированной, позволяет сфокусировать внимание на результатах отдельного студента. Это принципиально отличает новую, уровневую модель от инвариативной, применяемой при традиционном подходе.

Суммируя изложенное и опираясь на исследования ученых [9], сформулируем следующие выводы:

1. Применяемые оценочные средства должны обеспечить переход:

- от пассивной роли обучаемого в процессе контроля к активной позиции (творческие задания, взаимоконтроль, самоконтроль);
- от одномерного измерения к многомерному, от оценки отдельных умений к интегрированной (комплексной и междисциплинарной) оценке;
- от оценки того, что должен, к тому, на что способен;
- от единовременной оценки к оценке динамики индивидуальных достижений;
- от оценки исключительно индивидуальных достижений студентов к оценке достижения группы, что позволяет проверить сформированность некоторых коммуникативных компетенций;
- от оценки собственно результатов обучения к выявлению факторов, обусловивших достижение этих результатов.

2. При разработке фонда оценочных средств необходимо руководствоваться следующими рекомендациями:

- направленность ФОС на оценивание компетенций и результатов обучения;
- применение оценочных средств основывается на практикоориентированных методах обучения;
- оценочные средства позволяют осуществлять мониторинг развития компетенций, обеспечивать корректирующие и предупреждающие действия;
- объем информации по каждому оценочному средству достаточен для понимания студентом требований, предъявляемых к выполнению различных видов заданий;
- оценочные средства отвечают всем требованиям экспертизы (несколько уровней рассмотрения, внешняя экспертиза, привлечение работодателей, количество и квалификация экспертов).

The article describes actual questions of elaboration and introduction of funs of appraisal means for assessment of learning outcomes and formation level of competences of students.
The key words: *federal state educational standards of higher professional education; competences; learning outcomes; funds of appraisal means; evaluation system and assessment of learning outcomes.*

Список литературы

1. Современные образовательные технологии: учебное пособие/кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2010.
2. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций студентов первого курса, приступающих к освоению основных образовательных программ//Вестник ДГТУ. 2010. Т.10. № 5 (48).
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография/под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпициной. – СПб.: Изд-во РПГУ им. А.И. Герцена, 2005.
4. Сергеева Е.В., Чандра М.Ю. Проблемы проектирования результатов освоения основных образовательных программ студентами вуза//Современные проблемы науки и образования: педагогические науки. 2-12. №6. URL: http://www.science-education.ru/106-7901.
5. Медведева И.Н. Опыт разработки и применения оценочных средств и технологий в условиях перехода на ФГОС ВПО. URL: frosvpo.
6. Чандра М.Ю. Паспорт и программа компетенций у студента в вузе// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки»: Научный журнал. 2012. № 10 (79).
7. Минин М.Г., Муратова Е.А., Михайлова Н.С. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ//Высшее образование в России. 2011. № 5.
8. Федеральный Интернет-экзамен. Дисциплины: компетентностный подход. [Электронный ресурс] www.i-fros.ru/disciplines_comp.
9. Минин М.Г., Муратова Е.А., Михайлова Н.С. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ//Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 112-118.

Об авторах

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

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

УДК 377.112.4

РУССКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А. Асташова

В статье рассматривается особый пласт русской культуры - литературное наследие выдающихся русских композиторов и музыкальных критиков XIX века - с позиций совершенствования современного школьного музыкального образования. Представлены идеи о музыке А.П.Бородина, М.И.Глинки, Ц.А. Кюи, М.П.Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова, А.Н.Серова, В.В.Стасова
Ключевые слова: *литературное наследие великих русских композиторов XIX века, современное музыкальное образование, красота музыкального языка, народная песня, ценностные ориентиры*

В процессе обновления системы музыкального образования современной школы исключительную важность приобретают ценностные ориентиры, входящие в классическую парадигму русской музыкальной культуры. С этой точки зрения особый интерес представляет литературное и эпистолярное наследие великих русских композиторов XIX века. Оно позволяет глубже проникнуть в творческий процесс, ощутить дух эпохи, постигнуть ценностные приоритеты, предпринять попытку экстраполяции аксиологических ориентиров прошлого на современный образовательный процесс.

Поскольку музыка, по мнению А.Н.Серова, это непосредственный язык души, то она может «говорить» уму о самых тонких и глубоких переживаниях во всей их бесконечной гамме. Музыкальный язык передает различные стороны человеческой жизни через выражение внутреннего мира личности, передачу эмоциональных состояний, раскрытие переживаний. Красота музыкального языка придает особую окраску внутренней сущности музыки, зиждет духовную радость, удовольствие, наслаждение, что ведет к более основательному пониманию мира, социально-исторической действительности своей страны, актуальных проблем человечества, самого себя.

Именно таким представляется музыкальное искусство М.И.Глинки, в котором гармонично

сочетаются народность и высочайший профессионализм. Литературно-эпистолярное наследие этого мастера является ключом к пониманию сущностных особенностей удивительной красоты его творчества и ориентиром в процессе музыкального образования. "Музыка - душа моя", - так можно объяснить необыкновенную творческую силу гения М.И.Глинки. Вероятно, эта короткая фраза, выражающая жизненное и творческое кредо композитора, может рассматриваться и как принципиальное положение системы эстетического воспитания, в которой духовность переплетается с многомерностью музыкальной красоты. По мнению М.И. Глинки, "все искусства, а следовательно и музыка требуют:

1) ЧУВСТВА... это получается от вдохновения свыше.

2) ФОРМЫ. Forme значит КРАСОТА, то есть соразмерность частей для составления СТРОЙНОГО целого.

ЧУВСТВО зиждет, дает основную идею; ФОРМА облекает идею в приличную, ПОДХОДЯЩУЮ ризу...

ЧУВСТВО и ФОРМА - это душа и тело. Первое - дар высшей благодати второе приобретается трудом, и умный руководитель - человек вовсе не лишний..." [1].

Безусловно, мы находим воплощение этого философского постулата в творчестве М.И. Глинки, но это может быть и своеобразной формулой красоты для образовательной системы. Обращение к эмоционально-чувственной сфере личности, усиленная интеллектуальная и духовная деятельность - вот пути, ведущие, по мнению М.И.Глинки, к созиданию красоты.

Между тем и сам М.И.Глинка, его творчество - ценностный «компас» в мире музыкального искусства. Известный русский музыкальный критик В.В.Стасов точно ориентирует нас в аксиологическом пространстве: «Во многих отношениях Глинка имеет в русской музыке такое же значение, как Пушкин в русской поэзии. Оба великие таланты, оба родоначальники нового русского художественного творчества, оба глубоко национальные, черпавшие свои великие силы прямо из коренных элементов своего народа, оба создали новый русский язык - один в поэзии, другой в музыке»[2].

Подчеркивая национальную ценность творчества двух великих представителей русской культуры, В.В.Стасов вычленяет общечеловеческий аксиологический аспект искусства М.И.Глинки - общедоступность музыкальной речи, что предопределило место творческого наследия мастера во всемирной сокровищнице музыкального искусства.

Ценностные основания искусства, в том числе музыки, детально разработал композитор и музыкальный критик А.Н. Серов. В процессе совершенствования системы музыкального образования следует обратить внимание на его меткие замечания по поводу искусства как цвета духовной жизни человечества. А.Н. Серов считает, что сфера музыки, мира искусства звуков «чисто-психологическая», поскольку музыка может выражать только настроенность души, особым образом волнуясь всем, что совершается с человеком в его микрокосме, то есть в нем самом, в его "я" и в природе, во внешнем мире»[3]. В связи с этим красота музыки – очень тонкий инструмент воздействия на личность, требующий владения филигранной техникой вхождения во внутренний мир человека.

А.Н.Серов настолько проникновенно и убедительно говорит об искусстве, музыке, о красоте как высшей поэзии, что нет сомнения - это аксиологический эпицентр музыкально-эстетического воспитания. «Искусство, - утверждает он, - безгранично, как сама природа, как душа человеческая, в которой вся природа отражается будто в зеркале»[4].

Утверждая вечность идеи красоты, А.Н.Серов делает вывод о том, что истинное искусство бессмертно, но вместе с тем, как отражение жизни, беспрерывно изменяется. В этом плане следует особенно внимательно отнестись к пропорции классического и нового, вечного и нарождающегося искусства при определении содержания музыкального образования.

И еще две позиции, рассматриваемые А.Н.Серовым, следует, на наш взгляд, учесть в процессе совершенствования системы музыкального воспитания в образовательных организациях России. Это целостность системы, которая, по словам композитора, присуща организму в природе и органическому творчеству в искусстве, предполагающая необходимое отношение всех частей к целому и частей между собой. По мнению А.Н.Серова, это одно из основных условий достижения красоты.

Столь же значима народность. «Музыка, - отмечает А.Н.Серов, - как и всякий другой человеческий язык, должна быть неразлучна с народом, с почвою этого народа, с его историческим развитием»[5]. При этом А.Н.Серов подчеркивает, что «сердце музыки» находится в образе народных песен.

Продумывая систему музыкально-эстетического воспитания, следует также внимательно отнестись к концепции творчества М.П.Мусоргского, в центре которой находится человек ("высший организм").

М.П.Мусоргский утверждает, что настоящее призвание художника в отражении «ТОНЧАЙШИХ ЧЕРТ ПРИРОДЫ человека и ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ МАСС» в своем творчестве, считая грубым ребячеством художественное изображение одной красоты. Для этого композитора восторгом является изучать «всем

нутром» никем не тронутые черты человека «и кормить ими человечество как здоровым блюдом» [6].

Как известно, М.П.Мусоргский особенно бережно относился к звукам человеческой речи и мастерски передавал «тончайшие и капризнейшие» ее оттенки. Он утверждал, что этим можно заниматься, хватая за сердце и мыслительные способности, и сам музыкой обоготворял человеческий дар слова. Творческие речитативные открытия М.П.Мусоргского могут послужить основой для понимания внутреннего мира человека.

Очень важный руководящий принцип, определявший творческую деятельность М.П.Мусоргского: "Искусство есть средство для беседы с людьми, а не цель", пожалуй, также следует рассматривать как аксиологический ориентир в системе музыкально-эстетического образования школьников. Действительно, ценность музыки можно рассматривать и в значении общения, в данном случае коммуникативной связи выдающегося композитора со слушателями через средства художественной выразительности музыкального искусства.

Усилению непосредственного значения классического искусства в процессе воспитания подрастающих поколений служит один из метких афоризмов М.П.Мусоргского: "Художник верит в будущее, потому что живет в нем" [7]. Настоящий мастер - это человек, которому приоткрывается будущее, человек, который живет вечными категориями, обладает даром предвидения. Поэтому художественные произведения такого масштаба актуальны, глубоко содержательны, с высоким воспитательным потенциалом. Они помогают современному школьнику найти ответ на вечные вопросы о добре и зле, истине и лжи, прекрасном и безобразном. Включение их в учебно-воспитательный процесс - гарантия формирования эстетического вкуса, культуросозидающей позиции.

Необходимость широко использовать классическое наследие подтверждает и композитор А.П.Бородин. Этот вывод напрашивается при знакомстве с музыкальными статьями композитора. В них подчеркивается эстетическая ценность классики. В частности, о третьей симфонии Л.Бетховена автор говорит как о колоссальном памятнике искусства, далеко опередившем свое время, а "Реквием" В.Моцарта называет самым капитальным из всех сочинений композитора, одним из выдающихся произведений церковного искусства вообще.

А.П. Бородин считает, что музыка, звучащая в концертах, должна быть разнообразной и интересной. «Наряду с произведениями классиков, при имени которых музыкальная публика привыкла испытывать священный трепет», можно использовать новейшую музыку современных композиторов, «одно имя которых... возбуждало чувство ужаса в присяжных музыкантах старого закала» [8]. Однако симпатии автора остаются на стороне музыкальной публики, которая, «руководствуясь более тонким и верным чутьем», постоянно выражает потребность слушать хорошее исполнение серьезной музыки, «имеющей такое громадное влияние на музыкальное образование и развитие вкуса» [9].

Литературное наследие А.П.Бородина позволяет не только пристально вглядеться в музыкальные памятники прошлого, но и проложить художественный путь в настоящее, тем более, что оценка достоинств музыкантов-современников, выраженная только в одном - "вечно великое общечеловеческое", может быть отнесена ко всем выдающимся композиторам, чье творчество проанализировано в музыкальных статьях А.П. Бородина.

В определенной степени заглядывал в будущее и другой великий русский композитор Н.А. Римский-Корсаков, пытавшийся «сковать» в новое «КОЛЬЦО ЧИСТОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КРАСОТЫ» наследие великих классиков и яркие образцы современного искусства. Молодежи он советовал беречь это КОЛЬЦО, копить ценности. «Прорвав его в угоду будущей вашей воле, вы начнете расточать преждевременно» лучшие образцы музыкальной культуры, - предупреждал Н.А. Римский-Корсаков.

Это актуальное замечание не было услышано. Кольцо прорвано. Налицо дешевые, низкопробные "произведения искусства", спутники молодежной субкультуры. Отчасти они отражают социокультурный контекст сложного нестабильного времени.

И все-таки выход есть - опора на высокохудожественные образцы подлинного искусства, каким, например, является музыка XIX века. Н.А. Римский-Корсаков отмечает богатейшую палитру музыкального искусства XIX века – «это искусство настроений, возбуждающих в фантазии нашей представление идей, а через идеи представление образов» [10].

На наш взгляд, заслуживает внимания и такое высказывание композитора: "В сущности всякая музыка, которую принято считать за общечеловеческую, все-таки национальна" [11]. В отношении музыкального искусства это справедливо: с одной стороны, музыкальный язык универсален, с другой - у подлинного художника всегда ощущается национальный колорит. В этом смысле музыкальное искусство одновременно может рассматриваться как общечеловеческое и национальное выражение красоты. Хотя при составлении программы музыкального образования доля произведений, олицетворяющих национальное искусство, должна быть достаточной для глубокого проникновения в

специфику музыкальной ткани национального музыкального языка.

Основанием для формирования национальной культуры является непосредственное воздействие народной песни, ее выразительность, красота. "В народных песнях, - отмечал композитор Ц.Кюи, кроются неисчерпаемые сокровища народного творчества, народного пения; песни эти, часто превосходные сами по себе, важны еще и в том отношении, что гениальный композитор, изучая по ним духовность, характер, свойства народной музыки, принимая их за основание своего творчества, применяя к ним все совершенство музыкальной техники, прилагая всю ширину развитого, глубокого взгляда, основанного на изучении всей существующей музыки всех школ, создает бессмертные, колоссальные и вполне народные произведения" [12]. Со всей ответственностью можно заявить, что сокровищница народной музыки имеет принципиальное значение не только для композитора, но и для подрастающего поколения в развитии тонкого, живого чувства красоты, сопричастности истории своего народа.

В статьях Ц.Кюи о музыкальном искусстве мы также находим яркие характеристики русской музыки, которые вполне можно использовать в работе со школьниками. Чувство патриотизма, гордости за принадлежность к социокультурному российскому пласту культуры могут вызвать оценочные суждения Ц.Кюи: «...русская музыка полна сил и свежести», именно от нее европейская музыка "получит свое обновление и начнет новую эпоху" [13].

Завершая характеристику аксиологических возможностей музыки и музыкального образования в литературном и эпистолярном наследии русских композиторов, считаем возможным остановиться на отдельных положениях работ выдающегося музыкального критика В.В. Стасова, которые могут стать основанием для творческого поиска ученых, исследующих проблемы музыкального образования, учителей, заботящихся о духовном росте воспитанников, и учеников, ищущих ответы на жизненно важные вопросы.

В.В.Стасов, рассматривая специфику музыкального искусства, подчеркивал, что оно самое молодое во многих отношениях. Ни одно другое искусство не способно как оно «наполнять душу человека и отвечать всем бесчисленным нынешним его потребностям в поэзии, чувстве и мысли» [14]. По мнению В.В. Стасова, русская музыкальная школа имеет «своеобразные черты физиономии"; во-первых, это "отсутствие предрассудков и слепой веры», во-вторых, стремление к национальности", в-третьих, наличие восточного элемента, в-четвертых, крайняя склонность к программной музыке [15].

В.В. Стасов поясняет, что все эти особенности - суть русской школы. Аксиоматично, что современный школьник должен почувствовать этот особый дух русской музыки XIX века, ее полную самостоятельность мысли, ее стремление выражать национальную душу, адресоваться к самому корню жизни народной, ее выразительность в процессе «изложения» литературного текста.

Музыкальный критик отмечает, как высоко ценили русские композиторы народные песни, русские церковные песнопения, позволявшие углубиться в подлинные основы русской народной культуры, что «было главным нервом всех стремлений настоящих русских музыкантов» [16]. Но особенно важно, что В.В.Стасов учит всех сохранять чудные музыкальные создания - народные песни, поскольку история свидетельствует, что именно русский народ защитил «свою великую драгоценность и ненаглядное сокровище» «с такой статью и энергией, с какой, быть может, никакой другой и никогда» [17].

В процессе музыкального воспитания возможно и широкое использование литературно-критических портретов композиторов, музыкантов, тщательно выполненных В.В.Стасовым. Такие характеристики помогут почувствовать колорит эпохи и сориентироваться в музыкальном пространстве, познакомится с лучшими и значительными произведениями искусства.

Таким образом, анализ литературного наследия выдающихся музыкантов XIX века дает нам в руки своего рода аксиологический «камертон». Современное школьное музыкальное образование должно ориентироваться на высокохудожественные образцы подлинного искусства, в котором отражается духовная жизнь человечества, сочетаются общечеловеческие и национальные идеалы, которое приоткрывает путь к будущему и акцентирует внимание учащихся на красоте как ценностной характеристике музыкального языка.

Каждый вид духовной деятельности, в том числе и музыкальное образование, предполагает единство интеллектуальной, эмоционально-чувственной и деятельностной сфер личности в процессе ее развития. Использование классического музыкального наследия, народного творчества, ярких образцов современного искусства в образовании школьников требует включения тонкой психологической инструментовки в приобщении к музыкальному языку («звукам особого рода»), полноценного развития музыкальной культуры школьников. Это позволит пристально «вглядеться» в музыкальные памятники прошлого, продолжить художественный путь в настоящее, увидеть и почувствовать удивительные превращения музыкального искусства в микрокосмосе человека в будущем.

The article deals with a special layer of Russian culture - the literary heritage of outstanding Russian composers and music critics of the XIX century - from the standpoint of improving the modern school of music education. Presented ideas about music Borodin, Glinka, Cesar Cui, Mussorgsky, Rimsky-Korsakov, A.N. Serov, Vladimir Stasov

The key words: *literary heritage of the great Russian composers of the XIX century, the modern musical education, the beauty of the musical language, folk song, values*

Список литературы

1. Глинка М.И. Литературное наследие: В 2-х т. Т.2. Л., 1953. С. 602.
2. Стасов В.В. Избр. соч.: В 3 т. М.,1952. Т 3. С. 720.
3. Серов А.Н. Избр. статьи. М., 1957. С. 121.
4. Там же, С 94.
5. Там же, С. 42.
6. Мусоргский М.П. Литературное наследие. Кн. 1. М., 1971. С 141.
7. Мусоргский М.П. Литературное наследие. Кн. 1. М., 1971. С 133.
8. Стасов В.В. Александр Порфирьевич Бородин. Его жизнь, переписка и музыкальные статьи (1834-1887). СПб., 1889. 278 с.
9. Там же, С 276.
10. Римский-Корсаков Н.А. Музыкальные статьи и заметки. СПб., 1911. С. 143.
11. Римский-Корсаков Н.А.Летопись моей музыкальной жизни. СПб., 1909. С. 335.
12. СПб ведомости. 1870. № 312.
13. СПб ведомости. 1872. № 277.
14. Стасов В.В. Избр. соч.: В 3 т. М.,1952. Т 3. С. 755.
15. Стасов В.В. Наша музыка. М., 1953. С 16-27.
16. Стасов В.В. Избр. соч.: В 3 т. М.,1952. Т 3. С. 484.
17. Там же, С 477.

Об авторе

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

УДК 78.37.02

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ БРЯНСКОЙ ОБЛАСТИ (1960-е гг.)

В.В. Богатырёва

В статье рассматриваются ведущие позитивные тенденции процесса музыкально-эстетического воспитания учащихся в общеобразовательных школах Брянской области 1960-х годов.
Ключевые слова*: музыкальное воспитание, ведущие тенденции музыкального воспитания, урок пения, внеклассные формы музыкальной деятельности.*

Изучение истории музыкального образования Брянской области позволяет раскрыть и осмыслить региональный опыт музыкально-эстетического воспитания, актуализировать лучшие достижения музыкально-педагогической практики прошлого для более эффективного решения современных проблем общего музыкального образования.

1960-е годы явились новым этапом в развитии музыкально-эстетической культуры учащихся общеобразовательных школ Брянской области, совершенствовании музыкальной работы на уроке и во внеклассной деятельности. Изучение архивных документов позволило выявить ряд основных тенденций музыкально-эстетического воспитания школьников, которые имели место на протяжении всего рассматриваемого периода и играли значительную роль в этом процессе.

Важной позитивной тенденцией музыкально-эстетического воспитания 1960-х годов явилось повышенное внимание к вопросам музыкального образования школьников со стороны партийных органов и областного отдела народного образования. О наличии данной тенденции свидетельствует принятие ряда документов, призванных стимулировать более эффективное развитие музыкально-эстетического воспитания в школах области. К примеру, одним из главных документов, в значительной мере определивших пути совершенствования музыкального воспитания в рассматриваемый период, стало постановление Бюро Брянского обкома КПСС № 22/25 от 28 декабря 1963 года «О состоянии и мерах улучшения эстетического воспитания учащихся общеобразовательных школ Брянской области»[11].

Реализация органами народного образования основных положений данного постановления предусматривала решение широкого спектра задач: расширение подготовки компетентных учительских кадров, обновление содержания и форм музыкально-эстетического воспитания детей, укрепление учебно-материальной базы школ для занятий музыкальным искусством, совершенствование руководства и контроля за его постановкой со стороны администрации школ, районных и городских отделов народного образования и т.д. [6,9,11].

Перспективы дальнейшего развития музыкального воспитания в рассматриваемый период строились на основе специального изучения органами народного образования его постановки в общеобразовательных школах области, выявления передового опыта работы лучших учителей пения. Архивные документы свидетельствуют об обобщении и распространении Советом народного образования при ОблОНО опыта работы по музыкально-эстетическому воспитанию педагогических коллективов средних школ №№ 3, 4 г. Клинцов, Шаровичской школы Рогнединского района Брянской области [7].

Существовавшие в данных школах подходы к музыкальному образованию учащихся – гармоничное сочетание регулярной урочной и внеклассной музыкальной деятельности, приобщение детей к музыке через её активное исполнение (хоровое, инструментальное), ориентация на основательное ознакомление учащихся с музыкальной грамотой, использование в школах различных форм музыкального просвещения, акцентирование внимания на развитии инициативы учащихся в области пропаганды музыкального искусства – создавали условия для раскрытия потенциала личности каждого школьника, развития его наклонностей и способностей в области музыки.

Выявление и распространение органами народного образование передового опыта музыкально-эстетического воспитания учащихся имело важное значение, поскольку являлось предпосылкой для улучшения музыкального образования в регионе.

Особую ценность в 60-е годы приобрела тенденция постепенного увеличения в школах области числа учителей пения, а также рост количества преподавателей со средним и высшим специальным образованием.

Таблица 1.

Динамика роста числа учителей пения (музыки) в школах Брянской области в течение 1960-х годов

Число учителей пения	Год						
	1960	1961	1962	1965	1966	1968	1969
Число учителей пения в школах области	60	131	161	195	159	187	196
В том числе в городских школах	36	70	86	90	71	86	100
В том числе в сельских школах	24	61	75	105	88	101	96

Данные статистических отчётов свидетельствуют, что количество учителей пения в школах области на протяжении десятилетия увеличилось в 3,2 раза. Заметно возросло число учителей пения в сельских школах.

Во второй половине 60-х годов необходимо также отметить постепенный рост в области числа педагогов-музыкантов со средним и высшим специальным образованием. К примеру, в 1965 году специальное образование имело 33,8% учителей пения, в 1969 году число учителей - специалистов достигло 43% [8].

Увеличение числа квалифицированных педагогических кадров привело к сокращению в области числа районов (с 9 районов в 1960 году, до 1 – Почепского - в 1969 году), где преподавали учителя, не имеющие специального образования [8]. Это имело решающее значение, поскольку от компетентности педагога, качества его образования зависела результативность урочной и внеклассной музыкальной работы в школах области.

Существенной тенденцией рассматриваемого периода явилось совершенствование основы системы музыкального воспитания в школе - урока (пения) музыки. Ведущим компонентом в учебном процессе общеобразовательных школ Брянской области 60-х годов являлось хоровое пение, как наиболее доступная форма музыкального исполнительства, активизирующее средство музыкального воспитания учащихся. В практике работы лучших учителей пения творческое отношение к уроку выразилось в неоднозначном подходе к двум другим элементам - изучению нотной грамоты и слушанию музыки.

К примеру, в 60-е годы в ряде школ Брянской области особую роль в формировании личности учащихся стало играть слушание музыки. Ведущие учителя пения – Цуцура Г.М. (средняя школа №24 г. Брянска), Крисанов А.В. (Трубчевская средняя школа №1 имени В.И.Ленина), Романов В.А.(средняя школа имени С.М. Кирова г. Карачева) и др. отмечали, что увеличение урочного времени на слушание музыки способствовало обогащению содержания урока пения, оказывало действенное влияние на музыкальное развитие школьников, формирование и развитие их художественного вкуса [2, 13, 14].

В практике работы лучших учителей музыки области - Боборыкина А.И. (школа №5 г. Клинцов), Дворкина Е.М., Лейкина З.Л.,(школа №4 г.Клинцов), Ефимовой М.И.(Шаровичская школа Рогнединского района) и т.д. в рассматриваемый период также выявилась тенденция целенаправленного изучения нотной грамоты как базы для сознательного пения, формирования певческих навыков, развития музыкального слуха и чувства ритма учащихся.

Педагоги - музыканты стремились стимулировать интерес учащихся к изучению нотной грамоты, сделать этот процесс более увлекательным. К примеру, учительница пения Леженникова Е.Л. (школа №3 г. Клинцов) при изучении длительностей звуков широко использовала в процессе урочной деятельности стихотворения, ритмические игры, ребусы, которые помогали учащимся скорейшим путём овладеть нотной грамотой, осознать соотношение разных длительностей [4,10].

Таким образом, в практике работы лучших учителей пения в рассматриваемый период можно

отметить формирование нового подхода к уроку музыки, связанного с целенаправленным совершенствованием его составных частей, усилением внимания педагогов к слушанию музыки, стремлением установить органическую связь пения и музыкальной грамоты.

Примечательной тенденцией в развитии музыкального воспитания вне урока стало активное развитие и широкое применение в практике работы общеобразовательных школ разнообразных внеклассных форм музыкальной деятельности детей. Значительное развитие в рассматриваемый период получили школьные музыкальные самодеятельные коллективы – хоры, инструментальные оркестры и ансамбли, кружки по обучению игре на музыкальных инструментах [9, Л.194]. К примеру, в 1961 году в области действовало 650 хоровых коллективов с охватом более 20000 учащихся, было создано 102 оркестра (13 духовых и 89 домровых), 13 ансамблей песни и пляски [4, Л.153].

Во многих районах области приобщение детей к музыкальному искусству во внеурочное время приобрело массовый характер. В школах г. 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 охватывали 1107 детей [4, Л.153].

Для 1960-х годов также характерно успешное развитие новых форм внеклассной музыкально-эстетической деятельности учащихся, таких, как музыкальные общества, клубы любителей музыки, университеты культуры и т.д.

К примеру, музыкальные общества были созданы в средних школах №№1, 3, 4, 5, 12, 14, 16, 45, 46 г. Брянска, №3, №4 г. Клинцов, в Почепской средней школе имени Н. Некрасова и т.д. [4, Л.161]. Музыкальные общества не только способствовали распространению музыкальных знаний среди школьников, но и стимулировали их познавательную активность, создавали дополнительные возможности для творческого самовыражения, формирования личной инициативы в области пропаганды музыкального искусства.

В 60-е годы в школах Брянской области появились более сложные формы внеклассной музыкальной работы, такие, как школьные оперные театры. Они предполагали разнообразные виды музыкальных занятий, требовали от преподавателей высокой музыкальной культуры, режиссёрских навыков, являлись эффективным средством развития творческого потенциала формирующейся личности школьников, вовлечения их в активную музыкально-эстетическую деятельность. К примеру, в начале 60-х годов оперной группой Шаровичской средней школы Рогнединского района были поставлены несколько детских опер - «Петушок» М. Красева, «Снегурочка» Е.Тиличеевой, «Песенка в лесу» Р. Бойко, музыкальная сказка «Про репку» в сопровождении школьного домрового оркестра и фортепиано [4, Л.159]. Постановки детских опер также осуществлялись в средних школах №15, №33 г. Брянска, №4 г. Клинцов [1,с.159], Дятьковской восьмилетней школе №2.

Традиционным стало проведение в школах области разнообразных музыкальных мероприятий - районных, городских, областных смотров и фестивалей детской художественной самодеятельности, музыкальных конференций, праздников песни, декад искусства и т.д., которые способствовали массовому вовлечению детей в самодеятельное музыкальное творчество[1,с.158-159].

При этом большое значение имело активное участие в этом процессе художественной общественности: творческой интеллигенции, преподавателей детских музыкальных школ (ДМШ), Брянского музыкального училища (БМУ), артистов областной филармонии, клубных работников, членов секции самодеятельных композиторов Брянской области и т.д.

В 60-е годы можно определить следующие основные направления оказания практической помощи школам со стороны художественной общественности: проведение на базе школ лекционных и концертных мероприятий, бесед о музыкальном искусстве, руководство музыкальными самодеятельными коллективами, участие в деятельности школьных музыкальных обществ.

К примеру, большую работу по пропаганде музыкального искусства среди учащихся общеобразовательных школ проводили педагогические коллективы детских музыкальных школ г. Брянска №1 имени М.И. Глинки и №2 имени П.И.Чайковского, Брасовской, Карачевской, Климовской, Клинцовская, Навлинской, Погарской, Почепской, Севская, Стародубской, Суземской, Трубчевской, Унечской и других музыкальных школ области [2,5].

Педагоги ДМШ №1 имени М.И. Глинки регулярно организовывали лекции-концерты в общеобразовательных школах г. Брянска №№ 10, 11, 12, 14, 16,17, 18, 20, 39,53, школе п. Октябрьский [5, Л.41]. Особой популярностью в 1960 - е годы в г. Брянске пользовались клубы любителей музыки, созданные при ДМШ имени П.И.Чайковского и ДМШ имени М.И. Глинки, которые посещало около 700 учащихся общеобразовательных школ города [15].

В процессе проведения лекций-концертов происходило ознакомление учащихся с творчеством выдающихся музыкантов прошлого и современности, возникновением и развитием основных жанров и направлений музыкального искусства, звучанием и особенностями различных музыкальных инструментов и т.д. Педагоги ДМШ часто использовали произведения литературного и изобразительного искусства,

стремясь через установление некоторых ассоциаций и аналогий усилить эмоциональный отклик детей на музыку, разбудить воображение слушателей, сделать впечатление от музыкальных произведений наиболее полным. Особое внимание уделялось стимулированию у детей интереса к музыкальному искусству, воспитанию навыков восприятия музыки, умения размышлять о музыкальных произведениях.

Определённым достижением в рассматриваемый период явилось усиление внимания руководства школ к созданию необходимых условий для проведения музыкальной работы (приобретение музыкальных инструментов, нотной литературы, учебно-методических пособий, пластинок, аппаратуры и т.д.), что положительным образом влияло на формирование интереса к урокам музыки, внеклассной деятельности со стороны учащихся [1,с.161].

В 1967 году областной отдел народного образования отмечал некоторое улучшение материальных условий для проведения уроков пения, музыкально-эстетического воспитания в области - в 768 средних и восьмилетних школах насчитывалось 117 пианино, 365 баянов, 114 оркестров народных инструментов, 40 оркестров духовых инструментов и т.д. [12]. Безусловно, это не исчерпывало всей потребности школ области в создании материальной базы уроков пения и внеклассной музыкальной работы, поэтому органами образования продолжали приниматься меры по обеспечению школ музыкальными инструментами, нотной литературой, наглядными пособиями по музыке.

Таким образом, в 1960-е годы в практике работы общеобразовательных школ Брянской области нашли своё воплощение важные позитивные тенденции в области музыкально-эстетического воспитания учащихся. Прежде всего, следует отметить усиление внимания к актуальным вопросам музыкально-эстетического воспитания учащихся со стороны областного отдела народного образования, стремление к выявлению и обобщению передового педагогического опыта в этой сфере, что являлось стимулом для качественного улучшения обучения музыке и пению в школах области.

Определённым достижением в рассматриваемый период стало укрепление материальной базы музыкально-эстетического воспитания школ с учётом использования музыкальных инструментов, технических средств обучения, наглядных пособий и т.д., что непосредственно сказывалось на уровне музыкально-воспитательной работы, развивало интерес учащихся к музыкальным занятиям.

В практической деятельности лучших учителей музыки области проявилась тенденция к совершенствованию урока пения, целенаправленному изучению нотной грамоты как базы для сознательного пения и восприятия музыки, усилению внимания к слушанию музыки в связи с его влиянием на формирование музыкального вкуса школьников.

Благоприятные условия для развития музыкально-творческих способностей учащихся, их познавательной активности создавало широкое применение в практике работы школ разнообразных форм внеклассных музыкальных занятий (хоры, инструментальные оркестры и ансамбли), появление и успешное использование новых, более сложных форм музыкального воспитания (школьные оперные театры, музыкальные общества, лектории, клубы любителей музыки).

Существенной тенденцией 60-х годов стал постепенный рост в школах Брянской области числа учителей музыки, педагогов со специальным образованием, что положительным образом повлияло на повышение качества проведения уроков пения, кружковой и массовой работы.

Важной предпосылкой улучшения музыкального воспитания учащихся в школах области явилось включение художественной общественности (преподавателей ДМШ, Брянского музыкального училища, артистов областной филармонии и т.д.) во внеклассную музыкальную работу, что свидетельствовало о стремлении к объединению усилий школ, внешкольных учреждений сферы культуры и искусства в решении актуальных вопросов музыкально-эстетического воспитания подрастающего поколения.

The article considers the positive trends leading musical aesthetic education of pupils in general schools Bryansk region 1960s.
***The key words**: music education, music education leading trends, singing lesson, extracurricular forms of musical activity.*

Список литературы

1. Асташова Н.А. Теория и практика музыкального образования в России (1950-1980 гг.): Монография. Брянск: БИПКРО, Курсив, 2011. 250 с.

2.Крисанов А. Дети слушают музыку Чайковского/ А. Крисанов// Брянский рабочий.1964.№201.С.4;

3.Мишина Н. Смотр юных талантов /Н. Мишина// Брянский рабочий. 1960. №84. С.4.; Брянский рабочий. 1965. №84. С.4.

4.Отчёт о проведении смотра постановки музыкально-эстетического воспитания в школах Брянской области. ГАБО. Фонд 2130. Оп.2. Ед.хр. 2000. Л. 152 – 175.

5.Отчёт о работе ДМШ №1 им. М.И. Глинки. - ГАБО. Фонд 2694. Оп.2. Ед.хр.149. Л. 34-41.

6.Приказ по Брянскому ОблОНО от 18 ноября 1963 года №101.ГАБО. Фонд 2130. Оп.2. Ед.хр. 2037. Л.138.

7.Решение Совета по народному образованию при ОблОНО промышленного облисполкома от 2 марта 1964 года. ГАБО. Фонд 2130. Оп. 3. Ед. хр. 4. Л.17.

8.Сведения о работниках начальных, восьмилетних, средних школ Брянской области (1969 г.). ГАБО. Фонд 2130. Оп. 3. Ед.хр. 615. Л. 29-145.

9.Справка о состоянии эстетического воспитания в школах области. ГАБО. Фонд 2130. Оп. 3. Ед. хр.137. Л.193-199.

10.Справка о состоянии эстетического воспитания учащихся в средней школе №3 г. Клинцов. ГАБО. Фонд 2130. Оп.3. Ед. хр.4. Л.14-23.

11.Справка о ходе выполнения постановления бюро Брянского обкома КПСС № 22/25 от 28 декабря 1963 г. «О состоянии и мерах по улучшению эстетического воспитания учащихся общеобразовательных школ области». ГАБО. Фонд 2130. Оп.3. Ед.хр.137. Л.8-10.

12. Справка по народному образованию Брянской области. ГАБО. Фонд 2130. Оп.3. Ед.хр.156. Л.28-42.

13. Характеристика на руководителя художественной самодеятельности средней школы им. Кирова г. Карачева Романова В.А.- ГАБО. Оп.2. Ед.хр. 2000. Л.168.

14.Формы эстетического воспитания учащихся в пионерской дружине Н.К. Крупской средней школы №4 г. Клинцов ГАБО. Оп. 2. Ед.хр. 2000. Л.86.

15.Эстрин А. Музыкальной школе 20 лет/ А. Эстрин // Брянский комсомолец. 1964. №141. С.3.

Об авторе

Богатырёва В.В. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, bogatyrevanika@yandex.ru

УДК 78.37.

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ЕГО РАЗВИТИЯ

М.В. Богуславский

В статье детализируются смыслы термина «модернизация», рассматриваются особенности модернизации российского образования. Автор представляет три этапа развития теории политической модернизации в русле новых направлений модернизационных исследований. Выделены и охарактеризованы три типа модернизации: первичная, вторичная и частичная.

Ключевые слова: *модернизация российского образования, современные стратегии образования, стадии разработки теории модернизации, нормативно-ценностный подход, политическая транзитология*

Дефиниция «модернизация» превратилась в начале XXI века в одну из имиджевых характеристик современной российской власти и охватывает все сферы государства и общества, совокупность политических, социальных и экономических отношений. При этом осуществление научно обоснованной модернизации российского образования является необходимым и важнейшим условием решения социально-экономических проблем долгосрочного характера, стоящих перед обществом.

На протяжении своего исторического развития отечественное образование неоднократно подвергалось реформам, в разной степени и в различных аспектах менявшим его направленность, содержание, структуру. В настоящее время разворачивается сложный процесс выработки новой стратегии развития российского образования на основе потенциального сочетания его традиционных преимуществ и вместе с тем обеспечения российскому образованию конкурентоспособности в современном мире.

Под социокультурной модернизацией, как правило, понимают переход от традиционного общества к современному, не сводимый только к количественным параметрам, но охватывающий правовую, политическую, культурную, ментальную стороны общественной жизни. Модернизирующееся общество конституируется органическим единством и может рассматриваться как система гражданского общества, правового государства и рыночного хозяйства.

Как видно из этих общих определений, понятие «социокультурной модернизации», несущее в себе либеральные ценности гражданского общества, правового государства и рыночного хозяйства малоприменимо к советскому периоду развития образования.

Однако такая коннотация возможна в более общих контекстах. Необходимо заметить, что термин «модернизация» используется в нескольких смыслах.

В первом, наиболее общем смысле, модернизация - это синоним всех прогрессивных социальных изменений, когда общество движется вперед соответственно принятой шкале улучшений. В данной связи, в качестве синонимов понятия «модернизация» в политической, социальной, экономической теории можно встретить такие термины, как осовременивание, инновационные преобразования, переходное развитие.

Второй смысл – когда данное понятие отождествляется с термином «современность», т.е.

означает комплекс социальных, политических, экономических, культурных и интеллектуальных трансформаций, которые происходили в Европе начиная с XYI в. и достигли своего апофеоза к XIX–XX вв.

В третьем смысле можно применить термин «модернизация» к отсталым и слаборазвитым странам, описывая их усилия, направленные на то, чтобы достичь ведущих позиций мирового сообщества, которые соответствуют историческому времени и развитию глобального пространства. Вот такая трактовка применима как раз к процессам форсированной индустриализации, осуществляемой в СССР в 30-е годы.

В целом «модернизация» трактуется как внутренне противоречивый и многоплановый процесс, основанный на дифференциации социальных структур, экономических ролей, политических институтов, ценностных ориентаций и поведенческих стереотипов, дополненный их интеграцией на основе как традиционных, так и новых синтетически ценностей [15;17;18].

В современной литературе сложились следующие подходы к определению понятия «модернизация»:

Дихотомические (модернизация как переход от одного состояния общества - традиционного - к другому - индустриальному, или современному);

исторические (описание процессов, посредством которых осуществляется модернизация: трансформации, революции и т.д.);

инструментальные (модернизация как трансформация инструментов и способов освоения и контроля над окружающей природной и социальной средой);

ментальные (определение через ментальный сдвиг - особое состояние рассудка, которое характеризуется верой в прогресс, склонностью к экономическому росту, готовностью адаптироваться к изменениям);

цивилизационные (цивилизация modernity; соответственно, модернизация как распространение данной цивилизации) интерпретации[7;15;17;18].

Все эти подходы не являются взаимоисключающими, а в своей совокупности представляют собой методологическую структуру исследования. В данной связи социокультурная модернизация образования - это процесс формирования в системе образования способности постоянно и успешно адаптироваться к меняющимся условиям и задачам, создавать новые образовательные институты, модифицировать старые, формиря каналы для эффективного диалога между обществом и государством, поддерживая новый демократический тип взаимодействия в сфере образования.

Социокультурная модернизация образования включает в себя:

- формы перехода от одной образовательной парадигмы к другой;
- механизмы, посредством которых осуществляется модернизация (реформы, контрреформы);
- трансформацию инструментов осуществления преобразований;
- ментальную готовность педагогического сообщества к модернизационным изменениям;
- распространение модернизации образования на другие сферы общественного сознания[17].

В научной литературе выделяется три этапа развития теории политической модернизации [7;12]. Но специфика модернизационных процессов в России в целом и в образовании, в частности, дает основания рассматривать их не в генетическом аспекте, а как «связку ключей» для анализа процессов модернизации образования, причем применяемых разнохронно.

Покажем это на примере основных этапов.

Период 1950-60-х гг. в научной литературе можно обозначить как вестернизаторско-догоняющий. В это время модернизация понималась как своего рода вестернизация, как последовательное движение к весьма конкретному состоянию через ограниченную последовательность этапов. В этой связи, за модернизацией признавалась единственная роль – «догоняющего развития».

Предполагалось, что фактическое достижение сходного с западным уровня образования в развивающихся обществах органично вызовет позитивные изменения в социокультурной и, не в последнюю очередь, политической подсистеме общества. Вестернизация, однако, в ряде случаев разрушала традиционность обществ, не обеспечивая при этом им западного развития, усилила масштабы нищеты, приводила к распространению диктаторских авторитарных режимов и развитию национального фундаментализма.

Видным политологом С. Хантингтоном было предложено девять характеристик теорий модернизации классического периода [20]. Основываясь на этой базе, выделим следующие *сущностные черты ранней стадии разработки теории модернизации*:

Универсализм - эволюция общества рассматривалась как всеобщий, или универсальный, процесс, имеющий одни и те же закономерности и этапы для всех цивилизаций, стран и народов.

Представление о линейно-поступательном характере общественного развития в целом. Модернизация рассматривалась как однонаправленное эволюционное развитие социальной системы, цель которого - достижение уровня развитых стран как экономического и социально-политического образца.

В политической сфере модернизация отождествлялась с демократизацией, при этом недооценивалась скрытая инерция традиционного общества и главное внимание уделялось внешним, экзогенным факторам.

При всей относительности переноса этих подходов на сферу отечественного образования, очевидно, что они вполне применимы к характеристике модернизационных процессов в период с 1917 по вторую половину 60-х годов XX века.

Вторая половина 60 - 80-е гг. XX века маркируется в западной политологии как развитие концепции социокультурной модернизации. Концепции политической модернизации стали дополняться исследованиями национального и культурного контекста. Доминирует нормативно-ценностный подход, подчеркивающий, что необходимо учитывать социокультурные исторические особенности социума и что следует *осуществлять модернизацию разными способами, путями и методами, в зависимости от стартовых позиций тех или иных обществ, с которыми они сталкиваются в данный момент.*

Нормативно-ценностный подход показывает значение для общества, находящегося в процессе модернизации, его культурных и религиозных установок. С точки зрения данного подхода, принципиально важную роль в успехе модернизации играют традиционные для конкретного общества социальные отношения и характерные для него культурные связи. При сохранении приоритета универсальных критериев и целей будущего развития главный упор стал делаться на автохтонную форму их реализации. При этом сам *факт существования традиционных институтов и ценностей политологи уже не рассматривали как препятствие к модернизации.*

Значительное влияние на разработку концепций политической модернизации оказало направление, которое получило название политической транзитологии, исследующее переходные этапы в период политической модернизации. Во всех данных концепциях транзитное состояние общества трактуется как временное состояние, переходное от одной системы к другой.

Продуктивными появляются несколько моделей, разработанных на Западе в данный период:

многолинейная модель (С. Хантингтон [20], П. Штомпка[21]),

акторная модель модернизации (Т. Пиирайнен [22]).

Как нетрудно заметить, все эти подходы особенно продуктивны при анализе процессов модернизации российского образования в 90-е гг. XX – начале XXI веков. Но так же они работают при анализе исследования процессов модернизации российского образования в начале XX века.

Развивающийся с конца 80-х годов XX века современный этап теории модернизации, назовем его инструментальным, характеризуется акцентом на трудностях политических изменений, изучением проблем объективной обусловленности кризисов политического развития, путей и форм их преодоления, ростом внимания к конфликтам в процессе модернизации и влиянию на данный процесс внешних факторов.

Определяется модернизационная перспектива в интеллектуальном контексте постмодернизма. В данной связи актуализируется проблема дифференциации путей модернизации.

Переосмысление ранних представлений о модернизации послужило основой для создания ее многовариантных и многофакторных теорий. В новой интерпретации она стала считаться множественной, обратимой, а также частичной («парциальной») модернизацией. Кроме «осовременивания вдогонку», начали выделять концепции «рецидивирующей» и «тупиковой» модернизации. В них речь шла о неизбежности столкновения традиционных для данной национальной политической культуры ценностей и норм образования с новыми, современными тенденциями и элементами развития, модернизационными институтами образования, которые не могут без серьезного видоизменения прижиться в обществах догоняющего развития. Переход к современным формам общественного развития стали представлять как целостный относительно продолжительный этап, на котором возможно не только развитие, но и простое воспроизводство ранее существовавших структур, а так же и упадок [10].

Формируются новые направления модернизационных исследований, существенно разнообразившие трактовку самого понятия модернизации, придав ему объемность:

1) «контрмодернизации», фактически означающей альтернативный вариант модернизации по не западному образцу, как реакция на неорганичные для политико-культурного развития страны попытки трансформации ее образовательной системы;

2) «антимодернизации», означающей открытое противодействие модернизации, субъектами которой являются не столько народные массы, сколько политические и интеллектуальные элиты;

3) «околомодернизации», к которой можно отнести советский этап модернизации в СССР, реформы в Китае в 1950-е годы;

4) «постмодернизации» [15;17;18].

Все эти подходы не только чрезвычайно значимы, поскольку обогащают инструментарий исследования, делая при этом его более тонким, но и наполняют содержанием такое важное, но достаточно метафоричное понятие как «конрреформация».

В современных исследованиях акцент делается на циклическую природу процесса модернизации. Накопленный эмпирический материал свидетельствовал: процессам модернизации, как правило, присущи ускорения и замедления, своего рода «волны», специфическим образом их ритмизиру-

ющие в каждом конкретном случае.

В данной связи в современной политической науке достаточно активно разрабатывается такой перспективный теоретико-методологический подход изучения процессов, который *рассматривает развитие не линейно, а волнообразно, включающее в себя фазы упрощения и усложнения.* Волнообразность развития проявляется, прежде всего, в формировании эволюционных циклов или циклов эволюционного усложнения систем образования. Введение понятия эволюционного цикла важно в методологическом плане, потому что мы тем самым обретаем методологию исследования модернизационных процессов как развития и функционирования сложных нелинейных систем. Отсюда – высокая вероятность появления циклов и волн модернизации, которые не отменяют поступательного развития, но делают его многоплановым [4;10].

Благодаря этому осуществляемый нами методологический анализ приобретает многомерный характер - он позволяет наряду с выделением и характеристикой отдельных модернизационных актов, выделять и компоновать их в более общие конструкты – циклы и волны.

Особенно продуктивно рассмотренные подходы работают при анализе современных стратегий образования, авторам которых становится отчетливо ясно, что рыночные структуры не работают без соответствующего культурного сдвига, формирования определенного типа личности, а политическая демократия – без институтов гражданского общества.

Выделяют три типа модернизации: первичная, вторичная и частичная.

1. Первичная (оригинальная, спонтанная) модернизация, характерна для стран, переживших переход к рациональным общественным структурам в результате постепенного, длительного развития внутренних процессов, через постепенное самопроизвольное накопление предпосылок в тех или иных областях общественной жизни, соединение которых давало качественный толчок (США, Англия). Первичная модернизация характеризуется зарождением и ростом среднего класса, а также трансформацией традиционных институтов.

В принципе такая трактовка подходит к модернизационным процессам в сфере отечественного образования конца XIX – начала XX века.

2. Вторичная, отраженная модернизация, характерна для стран, по тем или иным причинам отставшим в своем развитии и теперь за счет широкого использования опыта передовых государств пытающихся их догнать по уровню и качеству жизни, то есть это осовременивание вдогонку. Вторичная модернизация представляет собой догоняющую модернизацию, основным фактором которой являются социокультурные и экономические связи отставших стран вдогонку развитым странам.

Второй период характеризуется коммуникацией, урбанизацией, распространением инноваций и формированием общества, которое обозначается учеными как «модернити». Основным фактором вторичной модернизации являются социокультурные контакты с уже существующими центрами «универсальной мировой культуры».

И в том и в другом случае успешность модернизации во многом зависела от того, насколько органично протекал процесс изменений, то есть имманентно вписывался в национальные институты, воспринимался обществом или хотя бы значительной его частью как естественный и поддерживался ими.

Неизбежным спутником модернизации, особенно вторичной, является дестабилизация общественной ситуации, проявление кризисных черт в развитии самого государства. Кризис, в определенной степени, есть процесс оздоровления и обновления системы; он позволяет освободиться от переживших свое историческое время институтов, структур, политических и государственных деятелей [8; 9].

Такая трактовка подходит к модернизационным процессам в сфере отечественного образования 1917 - 30 гг. XX века.

3. *Частичная модернизация* характеризуется конфликтностью, противостоянием инновации и традиции. Многие исследователи связывают такую модернизацию с понятием «постмодерн», который является попыткой дальнейшей трансформации, в результате чего появляется общество, которое получает название «постмодернити».

Такая трактовка подходит к модернизационным процессам в сфере отечественного образования со второй половины 80-х гг. XX века.

Итак, в целом осуществленная экстраполяция сложившихся в современной науке подходов к трактовке понятия «социокультурная модернизация» на исследование отечественного историко-педагогического процесса доказала свою перспективность и позволила существенно обогатить методологический арсенал ретроспективных исследований.

The article details the meanings of the term "modernization", discusses the features of modernization of Russian education. The author presents three stages of development of the theory of political modernization in line with the new trends of modernization studies. Isolated and characterized three types of modernization: primary, secondary and partial.

The key words: *modernization of Russian education, modern education strategy, the development stage of modernization theory, the regulatory value approach, political transitology*

Список литературы

1. Ансофф И. Стратегическое управление. М., 1989.
2. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта. Новосибирск, 1997.
3. Власов В.А. Школа и просвещение в условия модернизации России (к.XIX - н. XX века). Пенза, 1998.
4. Давлетшина И.В. К вопросу о цикличности российских реформ М.,1998.
5. Донин А.Н. Реформы университетов и средней школы России: общественная мысль и практика второй половины XIX века: автореф. дис. д-ра ист. наук. Саратов, 2003. 42 с.
6. Ильин В.В., Панарин А.С, Ахиезер А.С. Реформы и контрреформы в России: циклы модернизации. М., 1996.
7. Критический анализ буржуазных теорий модернизации: Сб. обзоров. М., 1985.
8. Лейбович О.Л. Модернизация в России. К методологии изучения современной отечественной истории. - Пермь, 1996.
9. Панкратов С.А. Модернизация России: опыт социально-политического анализа. Волгоград, 1999.
10. Пантин В. И. Циклы и волны модернизации как феномен социального развития. М., 1997.
11. Побережников И.В. Переход от традиционного к индустриальному обществу. М., 2006
12. Поздняков А.Н. Государство и общество в реформировании российского школьного образования: исторический опыт взаимоотношений в конце XIX -начале XXI вв.: автореф. дис. д-ра ист. наук. Саратов, 2005. 43 с.
13. Поляков Л.В. Методология исследования российской модернизации //Полис. 1997. № 3. С. 5-15.
14. Поляков Л.В. Путь России в современность: модернизация как деархаизация. М., 1998.
15. Проскурякова Н.А. Концепции цивилизации и модернизации в отечественной историографии // Вопросы истории. 2005. № 7. С. 153–165.
16. Российская модернизация: проблемы и перспективы (материалы «круглого стола») //Вопросы философии. 1993. № 7. С. 3-39.
17. Федотова В.Г. Типология модернизаций и способов их изучения // Вопросы философии. 2000. № 4. С. 3-27.
18. Цапф В. Теория модернизации и различие путей общественного развития // Социс. 1998. № 8.
19. Шакиров Р. В. Системно-концептуальный анализ реформ общего среднего образования в России в XX веке: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. Казань, 1997.
20. Huntington S. The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century. Norman, 1991.
21. Sztompka P. The Sociology of Social Change. Oxford; Cambridge, 1993.
22. Piirainen T. Towards a New Social Order in Russia: Transforming Structures and Everyday Life. Dartmouth, 1997.

Об авторе

Богуславский М.В.- доктор педагогических наук, профессор, член - корреспондент Российской академии образования, Председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО

УДК. 37.035.461

ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ - ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТАЛАНТЛИВЫХ И СПОСОБНЫХ СТУДЕНТОВ

В.С Глухов, Р.А. Галустов, И.В. Дикая, А.А. Дикой

Статья публикуется при финансовой поддержки Министерства образования и науки РФ, номер проекта 6.850.2011

В статье исследуются важнейшие аспекты деятельности педагогических вузов по выявлению и развитию талантливых и способных студентов. Описывается опыт работы Армавирской государственной педагогической академии по поиску. развитии и поддержки одарённых детей и талантливой молодёжи. Приведены данные, показывающие эффективность данной работы.

Ключевые слова: *выявление и развитие талантливых и способных студентов, педагогические вузы.*

В новом законе РФ «Об образовании» указывается на необходимость развития творческих способностей одаренных детей, творческой молодежи.

Талантливый студент выделяется яркими, очевидными, иногда, выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Уровень, качественное своеобразие и характер развития таланта определяется сложным комплексом природных задатков и социокультурной среды, опосредованного деятельностью студента (игровой, учебной, творческой, трудовой).

В связи с этим особое значение для проявления и развития таланта и способностей имеют условия для собственной активности талантливых студентов.

Типичные причины отсутствия условий для реализации таланта – «неадекватное» социокультурное окружение и недостаток материальных и финансовых ресурсов семьи или местного сообщества.

В некоторых случаях причиной, задерживающей становление таланта, несмотря на потенциально высокий уровень способностей, являются те или иные особенности развития студента, например, заикание, повышенная тревожность, конфликтный характер общения, нестандартное поведение и т.п.

Частой причиной подавления таланта на уровне системы профессионального образования является невозможность модификации стандартной образовательной траектории (дефицит норм, регулирующих образование, недостаточная квалификация профессорско-преподавательского состава) [1].

Социальная значимость таланта обучающейся молодежи связана с профессиональной деятельностью. Признаком таланта, как правило, является достижение выдающихся результатов в сфере профессиональной деятельности. Одаренность вне сферы профессионального образования и профессиональной деятельности, как правило, не получает общественного признания

Ключевой задачей для государства и общества становится организация такой системы отбора программы профессионального образования, которая основывалась бы на максимально полном выявлении способностей и интереса к определенному направлению деятельности.

В проекте концепция интеграции эффективных механизмов поиска и поддержки талантливых детей и молодежи в общенациональную систему сформулированы проблемы, препятствующие эффективной работе с одаренными (талантливыми) детьми и молодежью [1]:

1 Высокая степень методологической неопределенности в раннем распознавании таланта детей и молодёжи. Субъективизм в оценках таланта со стороны педагогов.

2 Неразвитость механизмов выявления одаренности и таланта, форм и методов поиска, воспитания и поддержки талантливых детей школьного возраста, студенческой молодежи и молодых профессионалов.

3 Низкая психологическая и педагогическая компетентность и мотивация учителей и педагогов в выявлении и поддержке одаренных (талантливых) детей школьного возраста, студенческой молодежи и молодых профессионалов.

4 Отсутствие в образовательных организациях системной работы по выявлению и поддержке одаренных (талантливых) детей школьного возраста, студенческой молодежи и молодых профессионалов. Ограниченность ресурсных возможностей, в создании условий для реализации одаренности (развитии таланта) детей и молодежи в различных сферах человеческой деятельности. Финансирование дополнительного образования из муниципального бюджета приводит к созданию разных условий поддержки одаренных (талантливых) детей и молодежи в зависимости от политики и ресурсных возможностей муниципальных образований.

5 Отсутствие системной деятельности по поддержке одаренных (талантливых) детей и молодежи на региональном и федеральном уровнях.

Опыт работы Армавирской государственной педагогической академии показал, что в настоящее время можно сформулировать несколько проблем работы с одарёнными и талантливыми детьми и студенческой молодёжью.

Во - первых, в школах практически отсутствует совершенная система профессиональной ориентации старших школьников, а педагогические вузы в основном занимаются профагитацией будущих абитуриентов.

Во - вторых, в регионах практически отсутствует системная поддержка одарённых и талантливых детей и молодёжи.

В - третьих. Во многих педагогических вузах отсутствуют организационные и кадровые возможности для поддержки интеллектуально одаренных и талантливых студентов.

Для решения перечисленных проблем, в Армавирской государственной педагогической академии (АГПА) разработана программа по выявлению, развитию и поддержки одарённых школьников и талантливой обучающейся молодёжи, которая предусматривает следующие направления работы с одарёнными школьниками и талантливыми студентами:

1 Вовлечение школьников в научно – техническое творчество, с целью профессиональной подготовки и развития их творческих способностей.

2 Введение в рабочие учебные планы по направлениям подготовки будущих бакалавров курсов по выбору студентов и факультативов, направленные на изучение проблем поиска, развития и поддержки одарённых детей и талантливой обучающейся молодежи.

3 Разработка образовательных ресурсов для организации изучения курсов по выбору студентов и факультативов.

4 Разработка эффективных моделей и механизмов консолидации усилий научно-педагогических работников по выявлению, развитию и адресной поддержки интеллектуальной и творческой деятельно-

сти одарённых детей и молодёжи в условиях многоуровневого вузовского комплекса

5 Организация в академии систематической работы по изучению международного опыта работы с одаренными (талантливыми) детьми и молодежью.

6 Разработка системы поощрения и вознаграждения профессорско –преподавательского состава, добивающихся высоких результатов в работе с одаренными детьми и талантливой молодежью.

В академии, с целью координации и совершенствования работ по поиску. развития и поощрения одарённых и талантливых студентов, создан «Центр выявления, развития и поддержки одарённой и талантливой студенческой молодёжи».

С целью вовлечения школьников в научно-техническое творчество в академии создана «Техническая малая академия школьников», в которой школьники приобретают пропедевтические знания и практические навыки по 3D моделированию, мехатронике и робототехнике и современным средствам измерения.

Академия организует и проводит Всероссийские, региональные и зональные олимпиады школьников по технологии.

В период весенних каникул академия проводит региональные конкурс -фестивали: по научно-техническому творчеству детей и молодёжи по механотронике и робототехнике «Создай свою мечту!» и творческим дизайн - проектам детей и молодёжи по интерьеру, дизайну костюма и ландшафтному дизайну «Юные дизайнеры Кубани».

В период летних каникул в академии работают кружки:3D моделирования, мехатроника и интеллектуальные роботы, современная измерительная техника

В рабочие учебные планы введены курсы по выбору студентов «Поиск, развитие и поддержка одарённых детей и талантливой обучающейся молодежи». Преподавателями академии разработан учебное пособие (курс лекции) «Поиск, развитие и поддержка одарённых детей и талантливой молодежи».

Коллектив профессорко - преподавательского состава кафедры технологии и дизайна АГПА работает над выполнением научного проекта по заданию Министерства образования и науки РФ «Эффективные модели и механизмы консолидации усилий научно-педагогических работников по выявлению, развитию и адресной поддержки интеллектуальной и творческой деятельности одарённых детей и молодёжи в условиях многоуровневого вузовского комплекса».

Целью настоящего проекта является обеспечение благоприятных условий создания в вузе эффективной системы выявления, развития и адресной поддержки одаренных детей в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности.

В процессе выполнения проекта в течение 2011-2014 годов будут решены следующие задачи:

- создание в Армавирской государственной академии системы выявления и развития детской одаренности и адресной поддержки детей и молодежи в соответствии с их способностями, в том числе на основе инновационных технологий;

- выявления и поддержки одаренных детей и молодёжи, проживающих в сельской местности, населенных пунктах, удаленных от г. Армавира.

- координация деятельности образовательных учреждений и центров работы с детьми и молодёжью г. Армавира по работе с одаренными детьми и их поддержка;

- оказание консультационной помощи родителям и научно- педагогическим работникам образовательным учреждений и центров г. Армавира и прилежащих к нему районов, работающим с одаренными детьми.

Задачи подпрограммы:

- создание государственной системы выявления и развития детской одаренности и адресной поддержки детей в соответствии с их способностями, в том числе на основе инновационных технологий выявления и поддержки одаренных детей, проживающих в сельской местности, населенных пунктах, удаленных от крупных центров культуры, образования, науки;

- координация деятельности базовых центров по работе с одаренными детьми и их поддержка;

- оказание консультационной помощи родителям и педагогам, работающим с одаренными детьми».

Научная значимость данного проекта состоит в том, что в процессе выполнения НИР будут созданы научно- обоснованные эффективные модели и механизмы консолидации усилий научно-педагогических работников по выявлению, развитию и адресной поддержки интеллектуальной и творческой деятельности одарённых детей и молодёжи в условиях многоуровневого вузовского комплекса.

Практическая значимость состоит в практическом внедрении разработанных моделей и механизмов в жизнь.

В процессе выполнения научного проекта научным коллективом написаны и опубликованы в 2012-2013гг.:

- более 30 научных статей и тезисов в отечественных журналах, из них 3 статьи в рецензируемых, рекомендованных ВАК [2,3,4];

-три статьи в зарубежных изданиях (Украина и Белоруссия) [5,6,7];

- одна монография [8];

- два учебных пособия [9,10];

- получено четыре свидетельства о защите электронных образовательных ресурсов [11,12,13,14].

В работе по поиску, развитии и поддержки одарённых детей и талантливой молодёжи необходимо постоянно совершенствовать принципы и методы этой работы. В связи с этим в академии разработаны основные направления развития и совершенствования системы работы с одарёнными детьми и талантливой обучающейся молодёжью:

1 Совершенствование системы олимпиад школьников как модели интеграционного процесса, выстраивающего взаимосвязи между вузами, научными учреждениями и школами.

2 Расширение тематики интеллектуальных и научно-технических олимпиад и конкурсов по основным направлениям науки и творческой деятельности. Расширение охвата школьников интеллектуальными и творческими состязаниями, усиление ориентации олимпиад и конкурсов на учащихся средних и младших классов, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

3 Расширение участия студентов АГПА в российских и международных олимпиадах и конкурсах. Включение в состав команд победителей и призеров олимпиад, конкурсов - фестивалей школьников, проводимых в академии.

4 Дальнейшее развитие «Студенческого конструкторско –технологического научного центра академии» с целью повышения качества профессионального образования и привлечения лучших будущих бакалавров в магистратуры и аспирантуры академии и государственных научных центров.

Выявление талантливых и способных студентов необходимо осуществлять уже на первом курсе обучения.

Для этого необходимо обеспечить изучение индивидуальных способностей каждого студента, их способность выражать свои мысли, особенность речи, памяти, способность целеустремлённо и логически мыслить.

Основное внимание при выявлении таланта и способности студента следует обращать на то, как студенты относятся к получению новых знаний, их уровень мотивации ко всему новому, инновационному. Испытывают ли они при этом удовлетворение или безразличие, желание добывать новые знания.

Кроме того, необходимо провести оценку их интеллектуальных способностей, увлечений, способностей творческого мышления и практических творческих умений, познавательную активную потребность в получении новых знаний по сравнению с остальными студентами.

Авторами статьи сделана попытка сформулировать некоторые принципы педагогической деятельности в работе с одарёнными детьми и талантливой молодёжьё:

1 Принцип совершенствования педагогических методов обучения. Широкое внедрение в учебный процесс электронного обучения и дистанционных технологий образования. Это позволит обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения студентов.

2 Принцип повышения роли самообразования и самостоятельной работы студентов. Создание условий для мотивации студентов заниматься самообразованием (обеспечение студентов интерактивными информационными фор-мами образовательных ресурсов, разработанными преподавателями академии, обеспечение студентов интерактивными обучающими моделями, электронными кейс – пакетами и т.п.).

3 Принцип свободного выбора студентов дисциплин и курсов по выбору, факультативов, профилей обучения.

4 Принцип создания условий совместной работы студентов при минимальном участии преподавателя.

Проведённые нами исследования позволяют утверждать, что для успешной работы с одарёнными и талантливыми студентами необходимо обеспечить:

- осознание важности этой работы каждым преподавателем вуза и усиление в связи с этим внимания к проблеме формирования положительной мотивации к учению;

- создание и постоянное совершенствование вузовской методической системы и учебно - методических подсистем работы с одаренными и талантливыми студентами;

- признание руководством и коллективом вуза того, что реализация системы работы с одаренными и талантливыми студентами является одним из приоритетных направлений в работе вуза;

- включение в работу с одаренными и талантливыми студентами в первую очередь преподавателей, обладающих определенными качествами:

- постоянную работу по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в вузе с целью неуклонного снижения учебной и психологической перегрузки студентов.

In article the most important aspects of activity of pedagogical higher education institutions on identification and development of talented and capable students are investigated. Experience of Armavir state pedagogical academy on search is described. development and supports of exceptional children and talented youth. The data showing efficiency of this work are provided.

The key words: *identification and development of talented and capable students, pedagogical higher education institutions.*

Список литературы

1. Концепция интеграции эффективных механизмов поиска и поддержки талантливых детей и молодежи в общенациональную систему (проект) [Электронный ресурс]. Режим доступа. http://www.google.ru/url)

2.Галустов Р.А., Глухов В.С., Дикой А.А., Дикая И.В. Дикая И.В. Мультимедийное моделирование в системе поиска и развития одаренных и талантливых студентов в педагогических вузах//Вестник Брянского государственного университета: Педагогика и психология. Брянск: РИО ФГБУВПО Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского,2012, №. С.128-132

3.Галустов Р.А., Глухов В.С., Дикой А.А., Дикая И.В. Мехатроника и робототехника - инновационный механизм выявления и развития технически одаренных детей и молодежи//«Школа и производство». Чебоксары: ОООЧебоксарская типография №1.2012,№8. С.52-55.

4.Галустов Р.А., Хотунцев Ю.Л., Гозман Е.С. Итоги XIII Всероссийской олимпиады школьников по технологии: номинация «Техника и техническое творчество»//«Школа и производство». Чебоксары: ОООЧебоксарск4ая типография №1.2012,№6. С.4-5

5. А. Дикой, Р. Галустов, И. Дикая, В. Глухов. Научно-технические подходы развития талантливых студентов в педагогических вузах// Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред.кол. : Побрченко Н.С]. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2013. Выпуск 7. С.333- 342.

6. В. Глухов, Р. Галустов, А. Дикой, И. Дикая. Поиск, развитие и поддержка одаренных и талантливых детей – новая парадигма образования XXI века в России//Психолого-педагогічні проблеми сільскої школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред.кол. : Побрченко Н.С. (гол. ред.)]. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2013. Выпуск 45. 329 с.

7. Галустов А.Р., Глухов В. С. Модель выявления, развития и поддержки талантливых студентов в педагогических вузах//Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагичнага ўніверсітэта имя І.П. Шамякіна. Мозырь:МДПУ, 2013. №1(38). 155 с.

8. Дикой А.А., Галустов А.Р. Мультимедийное моделирование – механизм выявления одаренных студентов: Монография. Армавир : РИО АГПА,2012. 295 с.

9. Галустов А.Р., Глухов В.С. Поиск, развитие, поддержка одарённых и талантливых студентов в педагогических вузах: Курс лекций. Армавир: РИО АГПА, 2012. 128с.

10.Руденко В.В., Штейнгардт Н.С., Мирчук Т. Методические рекомендации по организации Всероссийской олимпиады школьников по ОБЖ. Армавир: РИО АГПА, 2012. 88 с.

11. Галустов А.Р., Глухов В.С., Дикой А.А., Дикая И.В. Электронная лекция «Мультимедийное моделирование в системе поиска и развития одарённых и талантливых студентов в педагогических вузах дисциплины «Механизмы поиска, развития и поддержки одарённых и талантливых детей и молодёжи». М.: ФГАНУ «Центр информационных технологий и систем органов исполнительной власти», 2012. №50201251329.

12. Галустов Р.А., Дикая И.В., Дикой А.А., Глухов В.С.. Электронная лекция «Механизм выявление одарённых студентов в процессе проектирование ландшафтного дизайна методами компьютерной графики дисциплины «Механизмы поиска, развития и поддержки одарённых и талантливых детей и молодёжи». М.: ФГАНУ «Центр информационных технологий и систем органов исполнительной власти», 2012. №50201251257.

13.Глухов В.С., Галустов Р.А., Дикой А.А., Дикая И.В. Электронная лекция «Организация и проведение конкурсов-фестивалей научно-технического творчества одаренных детей и молодежи по мехатронике и робототехнике» по дисциплине «Механизмы поиска, развития и поддержки одаренных и талантливых детей и молодежи». М.: ФГАНУ «Центр информационных технологий и систем органов исполнительной власти», 2012. №50201251328.

14.Дикая И.В. Электронная лекция «Одаренность, способность и талант молодежи: история, понятие и терминология» по дисциплине «Механизмы поиска, развития и поддержки одаренных и талантливых детей и молодежи». М.: ФГАНУ «Центр информационных технологий и систем органов исполнительной власти», 2012. №50201251258.

Об авторах

Глухов В. С. –кандидат психологических наук, доцент Армавирской государственной педагогической академии.

Галустов Р. А. - доктор психологических наук, профессор Армавирской государственной педагогической академии.

Дикой А. А. - кандидат психологических наук, доцент Армавирской государственной педагогической академии.

Дикая И. В. - кандидат психологических наук, доцент Армавирской государственной педагогической академии, alex_di@inbox.ru.

УДК370.153+36.0

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т.Е. Демидова, И.Н. Чижевская

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы исследования процесса подготовки будущего учителя к формированию универсальных учебных действий у младших школьников. Обосновывается целесообразность использования контекстного и деятельностного подходов при подготовке будущего учителя к формированию универсальных учебных действий у младших школьников.

Ключевые слова: *подготовка учителя, универсальные учебные действия, акмеология, контекстный подход, деятельностный подход.*

Федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения установлены требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Один из результатов – метапредметный, который подразумевает овладение обучающимися универсальными учебными действиями. В психологическом значении термин «универсальные учебные действия» определяют как совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая 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.

Сформировать у школьников потребность и способность к непрерывному образованию и самообразованию на протяжении всей жизни, сформировать умение учиться – одна из стратегических целей, стоящих перед современной российской школой. Реализация этой цели будет невозможной 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 познавательной деятельности, не прекращающейся в течение всей жизни.

Результатом подготовки учителя к формированию универсальных учебных действий должна являться не только система педагогических и методических знаний и умений выпускника, но и качество личности, которое обозначается емким словом «профессионализм». Содержание подготовки, методы и формы ее организации должны быть средством формирования этого качества. Но профессионализм в широком смысле слова – это становление личности и в области общей культуры, и в области психологии, и в области методологии. «В общем педагогическом процессе культура учителя является универсальным показателем, «измерителем» профессионально-личностного развития педагога и важнейшим фактором эффективности осуществляемой им деятельности. Культура учителя выполняет роль пускового механизма в процессе его творческого саморазвития» [1].

Важно осознавать, что это качество достигается только в процессе учебно-познавательной деятельности, с позиции активного участия в нем и творческого освоения пути, ведущего к вершинам профессионализма. Сам процесс несет в себе внутренние импульсы к росту и в общекультурном, и в узкопрофессиональном смысле, внутренние побуждения, которые уже заложены именно в нем, а не во внешних условиях. Поэтому необходимо создавать условия профессионального роста на качественном уровне. В процессе роста должно происходить преображение видения целого, появление новых умений, новых качеств.

Общекультурный рост невозможно осуществлять без развития интеллектуальной культуры студентов, направленной, на формирование теоретического и методологического уровня мышления и сознания.

Студент – будущий учитель – должен превращаться из объекта в субъект профессиональной подготовки; преподаватель должен становиться старшим коллегой, помощником в индивидуальном становлении учителя. Становясь субъектом сложной, многоаспектной и многоуровневой учебной деятельности, студент обретет способность к опосредованию не только ее предмета, но и самой этой деятельности, и не только с дидактических, но и с методологических позиций. В результате он приобретет способность постигать общие ходы, внутреннюю логику процессов формирования универсальных учебных действий у младших школьников.

Требования роста профессионализма невозможны без творческого подхода к процессу обучения. Необходимо стимулировать идею самореализации творческого потенциала студентов, которая

вместе с тем позволит им овладеть технологиями стимулирования творческого потенциала детей. Современной школе нужен учитель, не только хорошо знающий содержание предмета и владеющий методами преподавания, но и являющийся творчески работающим специалистом, обладающим необходимыми качествами для разработки новых средств и способов формирования универсальных учебных действий учащегося, развития его мышления.

Сущность новых требований к подготовке педагогических кадров состоит в создании условий для их последующей эффективной профессиональной деятельности с учетом быстрого изменения в структуре и содержании школьного образования и необходимости обновления педагогических знаний и овладения современными методиками обучения предмету. Поэтому за годы обучения будущий учитель должен не только приобрести знания, но и научиться эти знания добывать самостоятельно.

Из этого следует, что перед всеми преподавателями, осуществляющими подготовку учителя к формированию универсальных учебных действий, стоит задача формирования у студентов навыков исследовательской работы, творческой самостоятельности и умения изучать и обобщать передовой педагогический опыт по формированию универсальных учебных действий у младших школьников.

Один из возможных путей их решения сформулировал В.П. Беспалько, который предлагает строить учебный процесс как 4-х уровневую систему:

- первый уровень определяется деятельностью по идентификации объектов и явлений. Он характеризуется тем, что человек способен узнавать, различать объекты изучения в ряду других проблемных объектов;

- второй уровень характерен действиями по воспроизведению информации об объекте изучения, его свойствах, особенностях, на уровне памяти;

- третий уровень характерен умением применять информацию в практической сфере для решения некоторого класса задач и получения субъективно новой информации на основе усвоенного образца деятельности;

- четвертый уровень - уровень трансформации; для него характерна ориентировка в новых ситуациях и выработка новых, принципиально отличных от ранее усвоенных программ принятия решений.

Обеспечить подготовку учителя к формированию универсальных учебных действий, отвечающего возросшим требованиям к уровню профессиональной педагогической деятельности, возможно, только ориентируя учебный процесс на четвертый уровень усвоения знаний.

Первым этапом на пути учителя в овладении готовностью к формированию универсальных учебных действий у младших школьников является обучение в педагогическом учебном заведении. Роль вуза в овладении такой готовностью заключается в том, что за годы обучения студенты получают необходимый для соответствующей профессиональной деятельности фундамент знаний, изучая дисциплины общеобразовательного, психолого-педагогического и специального блоков, у них формируется профессиональная направленность, развиваются педагогические способности, появляются определенные умения и навыки.

Задача вуза - обучать так, чтобы обеспечить практическую подготовку учителя и сократить время его адаптации к условиям школы.

Исходя из этого, при проектировании процесса профессиональной подготовки учителя к формировании универсальных учебных действий у младших школьников 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, педагогическая 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 педагогических ситуаций, разыгрывание ролей, спецкурсы и спецсеминары и т.п. В своем системном качестве все это составляет технологию знаково-контекстного (контекстного) обучения [2].

Исследование подготовки будущего учителя к формированию универсальных учебных действий у младших школьников как важнейшей составной части профессиональной подготовки учителя начальных классов прочно опирается на систему психолого-педагогического знания.

Весьма существенными для нашего исследования являются выработанные психологами положения о психологической готовности личности к тому, чтобы сознательно занять определенное положение в обществе и выполнять в нем соответствующие функциональные обязанности.

П.Я. Гальперин выделил виды психологической готовности:

- по уровню управляемости - готовность субъективная (мотивы) и объективная (сознательное овладение средствами, способами деятельности). При этом самостоятельность расценивается как дополнительная характеристика объективной готовности;

- по структуре формирующейся деятельности - мотивационная и оперативная готовность [3, С.441-469.].

Наше исследование требовало учета различных видов психологической готовности студентов к овладению профессией учителя, для определения их места в процессе подготовки будущего учителя к формированию универсальных учебных действий у младших школьников.

Не менее важно было знать условия возникновения и развития состояния такой готовности, выдвигаемые психологической наукой.

Возникновение и формирование готовности определяется пониманием профессиональных задач, осознанием ответственности, желанием добиться успеха. Ее развертывание и функционирование в ходе учебной, а затем и трудовой деятельности определяется как условиями и задачами обучения, труда, так и свойствами личности, ее мотивацией и опытом.

«Формирование готовности к выполнению профессиональной деятельности достигается в ходе учения целеустремленным взаимосвязанным воздействием на личность студента и коллектив по таким направлениям, как:

- активизация профессиональных мотивов средствами воспитательной работы;

- создание системы знаний и представления об условиях и содержании профессиональных задач путем осуществления междисциплинарных связей;

- наглядное и словесное ознакомление с обстановкой будущей деятельности;

- накопление необходимых навыков и умений путем организации учебной деятельности, упражнений и тренировок;

- самовоспитание, а также самонастройка на профессиональную деятельность» [5, С. 346].

Значительную роль в организации подготовки учителя к формированию универсальных учебных действий у младших школьников играет реализация условий, от которых зависит формирование у студентов положительных мотивов, желания овладеть умением формировать такие умения у младших школьников. А.И. Гебос [4, С.54.] на основе экспериментального исследования в число этих условий включил:

- осознание ближайших (непосредственных) и конечных (перспективных) целей обучения;

- осознание теоретической и практической значимости усвоенных знаний;

- эмоциональная форма изложения научной информации;

- наращивание содержания и новизна учебного материала;

- профессиональная направленность учебной деятельности;

- выбор адекватных задач, содержащих информационные познавательные противоречия в самой структуре учебной деятельности;

- поддержание любознательности и познавательного психологического климата в учебном процессе.

На деятельностном подходе, которого придерживаются практически все отечественные исследователи педагогических и психологических проблем, мы строили работу по формированию профессиональной готовности студента к формированию универсальных учебных действий у младших школьников, ставя во главу угла учебно-методическую деятельность.

Деятельностный подход опирается на методологические положения о деятельностной сущности человека, многообразии человеческой деятельности как системы, единстве теоретической и практической деятельности индивида. Разработка общей теории деятельности раскрывает в феномене «деятельность» неисчерпаемые истоки жизни человека, выделяет сущностные свойства человеческой деятельности.

В отечественной психолого-педагогической литературе постоянно высказывается положение о том, что категория деятельности является исходной и важнейшей в становлении личности. С.Л. Рубинштейн утверждал, что личность и формируется, и проявляется в деятельности. Основоположником «деятельностной теории» учения выступает Л.С. Выготский.

Суть деятельностного подхода заключается в рассмотрении содержания профессионального образования и обучения с позиций взаимосвязи и взаимодействия познавательной (учебной) и преобразовательной (профессиональной) деятельностей и учета их структуры, состава и существующих связей как между двумя этими деятельностями, так и внутренних связей между элементами каждой деятельности.

Учебно-методическая деятельность уже в ходе аудиторных занятий должна быть приближена к профессиональной деятельности учителя. Речь идет о моделировании профессиональной деятельности учителя начальных классов по формированию универсальных учебных действий у младших школьников (ее задач, стиля, способов, мотивов и т.д.), о создании условий, при которых студенты систематически решают учебно-методические задачи, направленных на подготовку будущих учите-

лей к формированию универсальных учебных действий у младших школьников. Регулярный тренинг в псевдопрофессиональной деятельности в стенах вуза дает возможность уверенно чувствовать себя на педпрактике в реальном учебно-воспитательном процессе.

Освоение студентами заданных видов деятельности организуется преподавателем. Н.Ф. Талызина, исследуя пути организации деятельности обучаемых, выделяет три их вида. Первый путь (теоретико-экспериментальный) начинается с построения модели организации деятельности обучающихся, основанной на теоретическом анализе решения задач данного класса, на анализе затруднений, возникающих в практике обучения. На последующих этапах обучения эта модель уточняется. Второй путь - анализ сложившейся деятельности в решении задач данного класса лучшими учащимися. Третий путь - психологический анализ решения данного класса задач с целью выявления более рациональных приемов деятельности, чем достигнутые опытом [8]. В исследовании учебно-методической деятельности студентов, направленной на становление у них готовности к формированию универсальных учебных действий у младших школьников, мы избрали, преимущественно, первый и второй пути объективизации деятельности по решению учебно-методических задач.

В концепции управления учебным процессом и психологическими аспектами самоуправления в обучении, разработанной Л.М. Фридманом, ведущими являются следующие положения:

Учение рассматривается как система различных видов деятельности в процессе индивидуальной и коллективной работы, направленных на развитие тех качеств обучаемого, которые составляют цель обучения и воспитания.

До сих пор управление учением осуществлялось, в основном, лишь по параметру действий, путем задания обучаемому определенной системы действий, которые он должен выполнить. Подлинное, психологически оправданное управление должно быть в первую очередь направлено на создание условий для развития потребностей, мотивов и целей деятельности обучаемого.

Под жесткостью управления понимается жесткость последовательности действий обучаемого в процессе учения, определенной извне учителем или обучающей системой. Чем больше эта последовательность определяется самим обучаемым, тем более гибким является управление. Жесткость управления учением должна быстро убывать по мере профессионального роста обучаемых, освобождая тем самым место для гибкости управления. Под степенью личностного управления понимается степень самостоятельности обучаемых в целеполагании или своей деятельности в процессе учения.

Управление процессом учения должно происходить при всемерной опоре на внутренние силы и возможности обучаемых. Наиболее полезное развивающее учение - это учение на пределе трудности для данного обучаемого.

Система управления должна создавать атмосферу личной ответственности каждого обучаемого за свою учебную деятельность, а также ответственность коллектива за работу каждого члена.

Управление учением должно способствовать всемерному развитию коллективных форм учения.

В основу системы управления учением (деятельности обучающего) должна быть положена прогностическая модель деятельности обучаемого [9, С.193].

Деятельностный подход, используемый нами в исследовании, опирался на использование в процессе профессиональной подготовки учителя к формированию универсальных учебных действий у младших школьников модели структуры учебно-методической деятельности и увеличение доли самостоятельности при решении учебных и учебно-методических задач.

Исследование путей овладения студентами учебно-методической деятельностью показывает, что для жесткого управления ею необходимо создать две модели: модель готовности учителя к формированию универсальных учебных действий и модель учебной деятельности студента на основе комплекса учебно-методических задач, решение которых позволяет гарантированно сформировать такую готовность будущего учителя.

С другой стороны, мы считаем, что при организации решения учебно-методических задач целесообразно выбрать вариант гибкого управления учебно-методической деятельностью студентов. Для этого перед студентами нами ставились учебно-методические задачи проблемного типа, требующие самостоятельного поиска способов решения нарастающих по сложности проблем. Важное значение при этом имеет пробуждение у студентов потребности в рационализации мышления, в самостоятельном открытии новых приемов решения проблем.

Н.В. Кузьмина предложила градацию уровней результативности деятельности учителя. Мы адаптировали их применительно к студентам, выделив уровни готовности будущего учителя к формированию универсальных учебных действий у младших школьников, причем каждый последующий уровень включает в себя требования всех предыдущих.

При определении последовательности решения учебных и учебно-методических задач мы ис-

ходили из соотношения репродуктивной и творческой деятельности, предлагаемого психологами Н.Н. Нечаевым, И.П. Смирновым, 0.К. Тихомировым.

«Предпосылкой творчества - пишет И.П. Смирнов, - является постоянное накопление знаний и опыта, профессиональных умений и навыков людей, которое неизбежно приводит к новым качественным результатам в практической деятельности. Таким образом, творческая деятельность, представляя новый процесс труда, имеет своей основой прошлый, т.е. репродуктивный по своему содержанию, труд» [7, С. 26–27]. Результаты исследовательской работы, проводимой в рамках деятельностного подхода, убеждают в том, что творчеству можно и нужно учить. «Если мы понимаем профессиональное творчество как самоопределение своих возможностей через конструирование новых возможностей, отвечающих задачам деятельности, то мы обнаруживаем принципиальное тождество творческой и учебной деятельности», - замечает Н.Н. Нечаев [6, С. 35].

Показатели уровней готовности студентов к формированию универсальных учебных действий у младших школьников (наличие у учителя познавательного интереса к процессу формирования универсальных учебных действий у младших школьников и личностно-значимого смысла формирования у них таких умений; уровень теоретических знаний о сущности, видах и структуре универсальных учебных действий; уровень сформированости системы технологических умений, необходимых для успешного формирования универсальных учебных действий у младших школьников: гностических, проектировочных, конструктивных, организационных, коммуникативных; сформированность рефлексивной позиции), использовались нами для выбора диагностик качества подготовки учителя к формированию универсальных учебных действий у младших школьников, целеполагания в организации учебно-методической деятельности студентов, выявления эффективности применяемых технологий.

Проблема выработки критериев для определения уровня готовности учителя тесно связана с проблемой оптимизации учебного процесса, отраженного в работах С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Л.П. Верхола, А.М. Сохора, Н.Ф. Талызиной и др. Л.П. Верхола, исследовав дидактические основы оптимизации обучения дисциплинам вуза, предложил критерии оптимизации процесса обучения в высшей школе:

- уровень соответствия значимости и содержания учебной дисциплины целям и задачам улучшения общенаучной и профессиональной подготовки студентов в условиях прогресса науки, техники и технологии;
- степень соответствия форм и содержания педагогических воздействий в начальный период изучения курса на основе усиления индивидуального подхода к студентам, их реальным учебным возможностям;
- полнота обеспечения результативности обучения на основе нормирования затрат времени и активизации учебной деятельности студентов.

Анализ литературы, посвященной разработке психолого-педагогических основ научного исследования, позволил:

- разработать требования к готовности учителя начальных классов к формированию универсальных учебных действий у младших школьников и отразить их в соответствующей модели готовности;
- определить содержание и средства профессиональной подготовки учителя к формированию универсальных учебных действий у младших школьников;
- разработать модель процесса такой подготовки;
- подобрать критерии для определения уровня готовности учителя к формированию универсальных учебных действий у младших школьников;
- разработать технологию формирования основных компонентов готовности студентов к формированию универсальных учебных действий у младших школьников.

In article psychology and pedagogical basics of research of process of training of future teacher to formation of universal educational actions at younger school students are covered. Expediency of use of contextual and activity approaches locates when training future teacher for formation of universal educational actions at younger school students.
The key words: *training of the teacher, universal educational actions, akmeology, contextual approach, activity approach.*

Список литературы

1. Асташова Н.А. Культура учителя как система духовных ценностей. С. 92Вестник БГУ. №1 2012 г
2. Вебицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. М.: Высш. шк., 1991.
3. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий //Психологическая наука в СССР. М.: 1959. Т. 1. С.441-469
4. Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению //

Воспитание, обучение и психологическое развитие. Тезисы докладов. М., 1977. С.54.

5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. Пособие для вузов. 2-е изд., перераб. И доп. Минск: Изд-во БГУ, 1981. 383 с., С. 346

6. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. Изд-во МГУ, 1985. 112 с., С. 35

7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Учебное пособие для слушателей факультетов и институтов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. М.: Аспект Пресс, 1995. 271 с., С. 26–27

8. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. 413 с.

9. Фридман Л.М. О концепции управления процессом учения в советской психологии и педагогике // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. М., 1975. С.193-205. , С.193

Об авторах

Демидова Т.Е. - профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского».

Чижевская И.Н. - доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского».

УДК 378.147.88

ПОДГОТОВКА И ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЕКТА В ВУЗЕ

Л.Н. Дыбкова, Э.А. Остапенко

В статье проанализированы основные этапы разработки и оценивания учебного проекта. Определены цели проектов, выделены проблемы, с которыми сталкивается преподаватель, предложены пути их решения. Акцентируется внимание на развитии личностных качеств студентов, важности проведения самоанализа, рефлексии, групповой рефлексии, подчёркивается роль самооценочной деятельности студентов в процессе работы над проектом.

Ключевые слова: *учебный проект, развитие личностных качеств студентов, самоанализ, рефлексия, групповая рефлексия, самооценочная деятельность студентов.*

Внедрение компетентностного подхода, ориентация на создание «студенто-ориентированной» образовательной среды актуализировали использование метода проектов в учебном процессе высшей школы. «Проектная деятельность представляет собой форму учебно-познавательной активности, заключающуюся в мотивированном достижении сознательно поставленной цели по созданию творческого проекта, обеспечивающую единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющуюся средством развития личности субъекта учения» [2]. Основные приоритеты проектной технологии – развитие познавательных и исследовательских навыков студентов, совершенствование их умения ориентироваться в информационном пространстве и коммуникативных способностей.

Исследованию возможностей и развития метода проектов посвящены работы таких ученых, как Е. Бондаревская, Дж. Дьюи, И. Зимняя, Д. Левитес, Н. Матяш, Е. Полат, О. Пометун, Г. Селевко, В. Симоненко и др.

В современных условиях, когда происходит постоянное обновление информации, и создание новых технологий, метод проектов представляется таким средством обучения, который влияет на внутреннюю структуру личности: мотивацию, ценностные установки и ориентации; развивает познавательный потенциал и потребности к саморазвитию. От молодых специалистов современности требуется готовность к постоянному самообразованию, умение выделять проблему и предлагать творческие решения, применять знания в нестандартных и непрогнозируемых ситуациях, способность к эффективному сотрудничеству с коллегами и самостоятельному принятию решений.

Осознание ответственности за свою часть работы в группе, мотивация к совместной деятельности, умение найти решение при возникновении конфликтов во мнениях и подходах – это далеко неполный перечень компонентов командной работы студентов в процессе реализации поставленных целей проекта. При решении задач также необходимо:

- рационально объединить теоретические знания и возможности их практического применения для решения задач при совместной деятельности группы студентов;

–учитывать индивидуальные особенности каждого участника;

–развивать навыки умения работы в команде;

–совершенствовать такие коммуникативные компетенции, как эффективное слушание, уме-

ние вести дискуссию и решать конфликты через взаимодействие, толерантное отношение к другому мнению и др.;

–активизировать процесс обучения, используя творческого подхода;

–развивать аналитические способности студентов, творческое и критическое мышление, самоанализ и самоконтроль.

Следует подчеркнуть, что тема проекта должна быть практико-ориентированной в контексте будущей профессиональной деятельности, иметь актуальность и вызывать у студентов интерес. При организации проекта применяются научно-исследовательские методы работы, которые предполагают: постановку проблемы, формирование гипотезы, определение задач проекта, составление плана выполнения и определение сроков выполнения каждого из пунктов, обсуждение методов исследования, оформления и презентации результатов работы. Преподаватель при этом выступает генератором идей, координатором и консультантом, супервайзером всех рабочих групп, тьютором при защите результатов проекта студентами.

Обозначим основные проблемы, с которыми сталкивается преподаватель при реализации метода проектов в учебном процессе:

–определение студентами идеи, плана, сценария решения задач проекта (точность формулировок, актуальность проблемы);

–относительная самостоятельность выполнения работы студентами;

–достоверность авторства работ;

–неодинаковая вовлеченность в работу всех студентов творческой группы;

–разница в уровнях подготовки студентов творческой группы.

Решение данных вопросов реализуется при помощи преподавателя в активном обсуждении и корректировке макета проекта со студентами отдельной команды; проведении организационных и мотивирующих бесед; включении в задания проекта создание видеофильма или подготовки видеоотчета «Как мы создавали проект», что позволит оценить вовлеченность студентов, анализировать этапы работы, фиксировать успех достижения цели. Этот вид работы имеет важное значение для субъектов учебного процесса. Во-первых, подобная наглядность снимает сомнения в вопросах авторства, во-вторых, позволяет проанализировать увиденное, исправить ошибки, существующие в работе и в процессе предварительной презентации.

При проведении проекта важен эмоциональный рабочий фон группы. Каждый студент должен чувствовать личную заинтересованность в совместной работе, осознавать значение своего вклада в развитие проекта, понимать, что в процессе работы он самосовершенствуется, сознательно развивает свои способности, обогащает знания, формирует новые умения и навыки. Этому способствует проведение рефлексии, самоанализа в разных видах деятельности по таким направлениям:

1) личная мотивация, цели, потребности – самомотивация, самонастрой;
2) фиксация внимания на получении новых знаний, умений и навыков;
3) профессиональная направленность деятельности;
4) самоотчет и саморегуляция, фиксация внимания на достижении результата.

Параметрами внешней оценки проекта выступают:

– значимость и актуальность выдвинутых проблем, адекватность их изучаемой тематике;
– корректность используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов;
– активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;
– коллективный характер принимаемых решений (при групповой проекте);
– характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта;
– необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему; привлечение знаний из других областей;
– доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения, выводы;
– эстетика оформления результатов проведенного проекта;
–умение отвечать на вопросы оппонентов, лаконичность и аргументированность ответов каждого члена группы [3].

Мы выделяем такие взаимосвязанные компоненты проекта, над которыми работают команды студентов.

1. Подготовительный этап (постановка проблемы, определение темы, целей, заданий проекта, обоснование гипотезы).

2. Планирование (определение источников, средств, методов сбора и анализа информации, форм представления результатов).

3. Проведение всех этапов исследования.

4. Обобщение и классификация полученной информации, анализ результатов, формулирование выводов.

5. Оформление отчета, подготовка иллюстративного материала, создание аннотации и презентации проекта. Тут необходимо акцентировать на важной роли аннотации, которая в краткой форме содержит цели проекта, его задания, основные достигнутые результаты и должна быть представлена заранее. Это побуждает присутствующих к активному слушанию, вовлечению их в дискуссию, что способствует превращению их в соучастников процесса презентации проекта.

6. Выполнение предварительного самооценивания студентами команды общих и индивидуальных результатов работы каждого члена команды. С целью развития у студентов навыков самоконтроля мы разработали соответствующие таблицы самооценки (табл. 1), включающие критерии оценивания выделенных компонентов. Такие таблицы мы используем для оценки групповой работы команды и каждого отдельного её члена в соответствии с предварительно разработанным планом.

7. Проведение презентации проекта.

8. Обсуждение и анализ результатов проекта. На этом этапе важна роль преподавателя как тьютора: активизация, при необходимости, проведения дискуссии в соответствии с заранее подготовленными вопросами, вовлечение пассивных слушателей, фиксация времени и т. д.

9. Оценивание представленного проекта студенческой группой. Оценка проводится в двух основных ракурсах: сути подготовленного проекта и процедуры его защиты.

10.Заключительный этап презентации проектов предполагает проведение групповой рефлексии. Каждому студенту предлагается подытожить результаты работы, отметить самые удачные презентации, выделить сильные стороны выступления участников. Следующий шаг в проведении групповой рефлексии – анализ собственного выступления и полученного опыта. Отвечая на вопросы: «Что удалось?», «Что не получилось?», анализируя плюсы и минусы, определяя сильные и слабые стороны в своей работе, студенты развивают навыки самоанализа и критического мышления, определяют пункты, на которые следует дополнительно обратить внимание при подготовке следующего выступления. Вот некоторые из встречающихся ответов: «Было интересно работать над проектом, но теорию недоучили», «Нужно было провести репетицию, чтобы избежать чтения в ходе презентации…», «Понравилось то, как прошла презентация, но сложно было привлечь и удержать внимание слушателей», «Было обидно, что слушают не все. В следующий раз постараемся рассказывать интереснее, подобрать более яркие иллюстрации или подходящие по теме видеоролики…».

11. Заключительное слово преподавателя. Акцентирование внимания на достижениях работы творческих групп, анализ допущенных ошибок. Практика показывает, что часто существуют определенные недостатки в представляемых студентами презентациях, в связи с чем предлагаем следующие рекомендации:

– каждый слайд должен содержать минимальное количество текста (наиболее важные выводы, цитаты, определения и др.). Слишком большое количество текста уменьшает эффективность восприятия информации;

– представление числовых данных в графическом виде нагляднее, чем в виде таблицы;

– главные элементы слайда должны быть выделены цветом, размером шрифта, расположением;

– усложненные схемы, рисунки, таблицы затрудняют их восприятие;

– слишком большое количество цветов рассеивает внимание слушателей;

– расположение информации на слайдах должно быть центрировано; желательно избегать вертикальных надписей или расположенных в круге;

– слишком быстрая смена кадров презентации усложняет анализ представленной информации, установления ассоциативных связей с предыдущим блоком или с уже усвоенной информацией.

Необходимо также отметить, что в аудиторию, где проводится презентация, не должны попадать прямые солнечные лучи, в противном случае необходимо использовать жалюзи или шторы.

Таблица 1.

Оценивание проекта

№	Содержание	Самооценка	Внешняя оценка (преподаватель/студент)
По содержанию (максимальное количество баллов - N)			
1.	- структурные компоненты: наличие вступления, основной и заключительной части, выводов, списка литературы - полнота раскрытия темы: логичность и аргументированность; - грамотность		
Оформление презентации (максимальное количество баллов - N)			

2.	доступность и наглядность; цветовая гамма; графическое представление информации		
Представление материала (максимальное количество баллов - N)			
3.	владение темой (знание и понимание изложенного материала); четкость, беглость, правильность речи; произношение, интонации; зрительный контакт с аудиторией; жестикуляция		
	Всего баллов (максимум – N баллов)		

При изучении дисциплины «Информатика» студентами были реализованы учебные проекты разнообразной тематики, такие как: «Проведение расчетов в программных продуктах MS Word и MS Excel», «Анализ данных в табличном процессоре MS Excel» и др.

Проанализируем работу студентов над темой «Профессиональная работа с текстовым процессором Microsoft Word», которая является итоговой для данного модуля.

1. Преподаватель предлагает студентам самостоятельно сформировать несколько команд (например, из группы 25 студентов – 4). На этом этапе реализуется и позитивная установка – возможность работать вместе с другом.

2. Оглашается основная цель – найти в учебном информационном массиве свои «изюминки» при выполнении работы.

3. Под кураторством преподавателя студенты каждой команды формируют примерный перечень вопросов для проекта.

4. Объявляются обязательные компоненты работы: а) создание и выполнение заданий в текстовом процессоре Microsoft Word; б) представление результатов работы в виде презентации Microsoft Power Point; в) оформление доклада в текстовом виде; г) публичная защита командой работы.

5. Студенты самостоятельно создают план реализации заданной темы, распределяют все виды работ между членами своей команды, назначают ответственных. Данный этап частично контролируется преподавателем.

6. После окончания работы над проектом происходит публичная презентация каждой групповой работы, обсуждение преимуществ и недостатков, формирование оценочных суждений.

В рамках изучаемой программы по английскому языку студенты 2 курса в течение всего семестра готовят проект «Мастер класс «Создание бизнеса». Данный проект касается темы «Бизнес организации» и предусматривает теоретическое знакомство студентов с разными формами собственности. Идея создания проекта заключается в привнесении практической стороны, которая будет реализована в игровой форме. Студенты выступят в роли тренеров – владельцев успешного бизнеса, которых университет пригласил провести мастер классы. Для этого каждая группа выбирает себе одну из форм бизнеса, которую будет представлять (частное предпринимательство, партнёрство, корпорация, а так же франчайзинг) и проводит предварительное исследование, которое предполагает как беседы с людьми, действительно занимающимися бизнесом, так и анализ литературы по данной теме. Рабочая группа продумывает сферу деятельности фирмы, даёт ей название, знакомится с бизнес планами различных проектов, описывает плюсы и минусы данного бизнеса. Студенты получают чёткие инструкции по подготовке проекта: описание задания, определение предъявляемых требованиям, перечни вопросов, которые необходимо рассмотреть в ходе подготовительной работы и перечень вопросов, которые они должны осветить в своей презентации. Так, например, в ходе предварительного исследования студенты должны получить ответы на такие вопросы: «Каковы причины создания бизнеса?», «Кто может основать бизнес?», «Что включает в себя процесс создания бизнеса?», «Что должен предпринять человек, для того, что бы основать бизнес?», «Кто даёт разрешение для основания бизнеса? Какие учреждения для этого должен посетить человек?» «Каковы пути финансирования бизнеса на разных этапах его существования?» и т.д. Подготовив проект, студенты презентуют его на одном из занятий курса, далее проводится заключительный этап анализа и подведения итогов проделанной работы.

Подводя итоги, следует отметить, что работа над проектом развивает у студентов способности к совместной работе в мини-группе (распределение обязанностей, координация усилий, ответственность за свои результаты, осуществление взаимного контроля, проектирование результата из взаимосвязанных частей и др.); аналитические способности (четкость определений, разработка гипотез и их проверка, анализ результатов), коммуникативные навыки (организация дискуссии, избегание конфликта, эффективное слушание, ассертивное поведение и др.). Работа в команде сближает коллектив, личная и групповая рефлексия позволяют лучше понять друг друга и в дальнейшем повысить эффективность работы группы. Кроме того, успешная и осознанная работа студентов над проектом выступает стимулом для проведения научно-исследовательской деятельности в дальнейшем.

Main stages of a study project creation and evaluation are analyzed in the article. Project targets are singled out, challenges facing teachers are examined and solutions are offered. Attention is focused on development of students' traits of character. Importance of self-analysis, reflection, and group reflection is emphasized, and significance of a student self-evaluation activity in a project work is accentuated.
The key words: *study project, development of students' traits of character, self-analysis, reflection, group reflection, student self-evaluation activity.*

Список литературы

1. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования //Педагогика, 1997, № 4
2. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии: проектное обучение: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. М.: Академия, 2011. 139 с.
3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Е. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.
4. Симоненко В. Д Общая и профессиональная педагогика. Учебное пособие. Вентана-Граф, 2003. 368 с.

Об авторах

Дыбкова Л. Н. – кандидат педагогических наук, профессор Киевского национального экономического университета имени Вадима Гетьмана, dybln@meta.ua

Остапенко Э. А. – старший преподаватель Киевского национального экономического университета имени Вадима Гетьмана, elvira_ostapenko@voliacable.com

УДК 378.124:51:004

МЕТОДИКА РАСЧЁТА РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА ПРИ УСВОЕНИИ КУРСА МАТЕМАТИКИ

С.А. Дьяченко

В соответствие с ФГОС рассмотрен новый подход к оцениванию знаний студента на основе рейтинга. Предложена методика расчета рейтинговой оценки студента при изучении курса математики, позволяющая студенту рационально организовать свою деятельность по усвоению курса, а преподавателю объективно оценить ее. Методика является обобщением опыта рейтинговой оценки знаний студентов в процессе изучения математики.
Ключевые слова*: оценивание, рейтинг, процесс обучения математике*

Новые требования Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования предполагают введение новых подходов к системе контроля усвоения материала студентами. Один из наиболее перспективных методов связан с введением рейтинговой оценки. Под рейтинговой оценкой будем понимать численный показатель, характеризующий деятельность студента по усвоению дисциплины, который присваивается ему за выполнение совокупности учебных действий как по результатам усвоения всей дисциплины в целом, так и по результатам выполнения отдельных видов учебной деятельности.

Рейтинговый контроль лишен недостатков традиционного экзамена, когда студент отвечает на вопросы только одного экзаменационного билета, нередко находится в состоянии стресса и полностью зависит от субъективной оценки преподавателя. Введение рейтинговой оценки знаний студента позволяет не только сделать прозрачной саму процедуру оценивания, но и помочь студенту в организации познавательной самостоятельности при организации своей работы по усвоению материала дисциплины.

Методика рейтинговой оценки должна строиться с учетом специфики преподаваемой дисциплины. Рассмотрим введение рейтинговой оценки знаний на примере оценивания студентов, изучающих курс математики, учитывая при этом все виды деятельности студента: от посещения лекций и выполнения лабораторных работ до решения нестандартных задач и участия в математических олимпиадах.

В настоящее время не существует единой методики рейтинговой оценки студента при усвоении курса математики. Отдельные аспекты оценивания знаний студентов на основе рейтинга сделаны в работах Б.В. Гнеденко, В.А. Садовничего, В.М. Тихомирова, И.Ф. Шарыгина и др. В исследованиях Ю.В. Белова, С.И. Калачёвой, Н.Ю. Коробовой отмечены недостатки рейтинговой формы контроля, связанные с формальным подходом преподавателей к проектированию деятельности студента, эмоциональное неприятие рейтинга самими студентами, отрицательное отношение к механическому набиранию баллов.

Анализ теоретических исследований и практического опыта преподавателей математики приводит к выводу о необходимости разработки методики рейтинговой оценки студента при усвоении этой дисциплины.

Противоречие между необходимостью введения рейтинговой оценки знаний студентов при усво-

ении математики и отсутствием эффективной единой методики позволяет сформулировать цель данной статьи – разработать методику расчета рейтинга студентов на основе оценивания усвоения ими отдельных видов учебной деятельности. Объектом исследования выступает педагогический процесс.

При подготовке статьи было проанализировано содержание Федеральных государственных образовательных стандартов по укрупненной группе специальностей «Экономика и управление», методическая литература по организации рейтинговой оценки, практический опыт преподавателей математики различных вузов в этой области.

Первостепенное значение для качественной оценки деятельности студента имеет четкая формулировка цели. Поэтому преподаватель должен сообщить студенту вначале изучения курса математики, во-первых, вопросы к итоговому контролю, во-вторых, систему требований по их усвоению. При этом оценка деятельности студента по усвоению курса математики сводится к оценке полноты и качества его знаний по дисциплине.

Основу алгоритма рейтинговой оценки знаний студента составляет разделение видов учебной деятельности студента, контроль выполнения которых обязателен. По окончании обучения определяется сумма набранных баллов за весь период обучения, определяется индивидуальный рейтинг студента и выставляется оценка.

Обозначим P_c – рейтинговую оценку знаний студента. Виды учебной деятельности студента при усвоении курса математики:

P_1 – посещение лекций;

P_2 – работа на практических занятиях;

P_3 – выполнение лабораторных работ;

P_4 – выполнение домашних заданий;

P_5 – оценка на контрольной работе.

Итак, $P_c = P_1 + P_2 + P_3 + P_4 + P_5$.

Учитывая, что $P_c \leq 100$, получим $P_1 + P_2 + P_3 + P_4 + P_5 \leq 100$.

Поскольку каждый из видов деятельности имеет не равноценное значение в процессе усвоения дисциплины, то на основе метода экспертной оценки каждому виду деятельности определен свой вес. В качестве экспертов выступали преподаватели математики, имеющие большой опыт в преподавании дисциплины [1, с.18].

В результате для каждого вида деятельности определено максимальное значение, которое может набрать студент в процессе правильной организации своей деятельности: $P_1=10$; $P_2=20$; $P_3=25$; $P_4=25$; $P_5=20$.

В сумме 100, поэтому студент, выполнивший все виды учебной деятельности, получает максимальную оценку на экзамене.

Рассмотрим каждый вид деятельности и охарактеризуем его.

Посещение лекций – P_1. Для того, чтобы набрать максимальное значение по этому показателю студент не должен пропускать лекции. Рейтинг подсчитывается по журналу посещаемости. Например, если предусмотрено 20 лекций по математики, то посещение каждой лекции оценивается по формуле: $\frac{\text{максимальный рейтинг по виду деятельности } P_1}{\text{количество лекций}} = \frac{10}{20} = \frac{1}{2}$ балла

Работа на практических занятиях – P_2. Экспертную оценку деятельности студента дает преподаватель на основе учета активности при обсуждении заданий, предложений рациональных способов решений, решение задач у доски и в тетради. Рейтинг каждого студента объявляется в конце занятия. При этом максимальный рейтинг за занятие определяется исходя из общего числа практических занятий (предположим, что их 20) и вычисляется по ле: $\frac{\text{максимальный рейтинг по виду деятельности } P_2}{\text{количество практических занятий}} = \frac{20}{20} = 1$ балл

Выполнение лабораторных работ – P_3. Преподавателем оценивается работа студента в ходе лабораторной работы, интерпретация полученных результатов, оформление отчета по лабораторной работе, ответы на дополнительные вопросы. Максимальный рейтинг за каждую лабораторную работу рассчитывается аналогично.

Выполнение домашних заданий – P_4. При выставлении рейтинга учитывается количество правильно решенных заданий, нестандартные способы решения задач, качество решенных заданий и правильность использования математических обозначений.

Оценка на контрольной работе – P_5. Контрольная работа оценивается традиционно, затем каждой оценке ставиться в соответствие рейтинг из расчета «максимальной оценке – максимальный рейтинг». Например, «5» – 20 баллов, «4» – 16 баллов, «3» – 9 баллов, «2» – 4 балла.

По окончании курса обучения рассчитывается итоговый рейтинг как сумма набранных баллов по все видам деятельности в течение семестра. Каждой оценке можно поставить в соответствие некоторое интервальное значение рейтинга, например, 100 – 90 баллов – отлично, 89 – 75 баллов – хорошо, 74 – 50 баллов – удовлетворительно, 49 и ниже – неудовлетворительно.

Дополнительно можно учесть участие или победу в математической олимпиаде, участие в

научных конференциях с тематикой соответствующей изучаемой дисциплине, другую неучтенную работу, показывающую достаточный уровень усвоения математики.

Предложенная методика рейтинговой оценки соответствует следующим принципам: п*олноты*, поскольку охватывает все виды учебной деятельности студента; *непртиворечивость*, заключающаяся в том, что выполнение каждого предложенного вида деятельности по усвоению курса математики помогает в осуществлении других видов деятельности; *информационная открытость*, которая позволяет студенту сопоставить свои результаты на любом этапе с результатами однокурсников и, при необходимости, скорректировать их; *результативность*, которая понимается как направленное действие студента к достижению положительного результата.

Такая методика не требует существенной перестройки учебного процесса, хорошо сочетается с традиционными видами проведения учебных занятий и новыми организационными формами обучения. Она помогает студенту наметить индивидуальную траекторию изучения курса математики, корректировать сроки, виды и этапы усвоения дисциплины, развивая тем самым умение правильно организовывать свою познавательную самостоятельность.

Предложенная методика является обобщением многолетнего опыта использования рейтинговой оценки для контроля знаний студентов по математике. Ее использование позволило повысить объективность в оценке знаний студентов при изучении курса, а также скорректировать работу преподавателя, увеличив долю самостоятельных заданий для выполнения студентами. В целом введение рейтинга положительно оценивается студентами, которые отмечают высокую объективность в оценке их знаний, стимулирует активную деятельность при усвоении курса математики, снижает стрессовые ситуации во время зачетно-экзаменационной сессии.

Подводя итоги, отметим, что в статье предложена методика рейтинговой оценки деятельности студента по усвоению курса математики, которая учитывает специфические виды деятельности студента при изучении курса математики. Однако каждый преподаватель, взяв ее за основу, имеет возможность видоизменить отдельные ее элементы, адаптировав к конкретным условиям усвоения курса математики.

In compliance with standards of the higher education new approach to estimation of knowledge of the student on the basis of a rating is considered. The method of calculation of a rating assessment of the student is offered when studying a course of the mathematics, allowing it is rational to student to organize the activities for course assimilation, and the teacher objectively to estimate it. The technique is synthesis of experience of a rating assessment of knowledge of students in the course of mathematics studying.
The key words: *estimation, rating, process of training in mathematics*

Список литературы

1. Дьяченко С.А. Математика: учебно-методическое пособие. Орел: Издательство ОРАГС, 2007. 72с.

Об авторе

Дьяченко С. А. - Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Орловский филиал, dsa.05@mail.ru

УДК

РЕСУРСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

И.И. Железкина

В статье рассматриваются основы организации деятельности студентов в условиях психолого-педагогического практикума. Представлена практико-ориентированная деятельность будущих социальных педагогов в контексте формирования профессиональных компетенций. Подчеркивается роль самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов.
Ключевые слова*: психолого-педагогический практикум, специалист социальной сферы, практико-ориентированные задания, самостоятельная работа, научно-исследовательская работа студентов*

Современная политика в области образования выдвигает высокие требования к профессиональной подготовке кадрового потенциала всех направлений деятельности. В соответствии с положениями Концепции развития УИС до 2020 г., в которой подчеркивается необходимость активного использования инновационных разработок и научно-исследовательских подходов, определяется актуальность подготовки сотрудников с высоким уровнем профессиональных компетенций, способных к качественному преобразованию уголовно-исполнительной практики.

В этой связи в процессе подготовки специалистов социальной сферы нами были переработа-

ны, дополнены и реализованы такие учебные дисциплины, как «Технология социальной работы», «Психолого-педагогический практикум», содержательным наполнением которых явились проблемы работы учреждений уголовно-исполнительной системы, осмысление пенитенциарной практики, оказание социальной помощи различным категориям населения и др.

Программа учебного курса «Психолого-педагогический практикум» рассчитана на психолого-педагогическую подготовку специалистов социальной сферы для уголовно-исполнительной системы и работников структурных подразделений, ориентированных на деятельность комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, управление по взаимодействию с правоохранительными органами при администрации Орловской области и др.

Актуальность изучения данного курса определяется тем, что на сегодняшний день важно формировать профессиональные компетенции, включающие знания основ уголовно-исполнительной практики, методов реализации социально-педагогической деятельности с опорой на сущностные характеристики психолого-педагогического развития человека, проведения психолого-педагогических исследований; умение использовать полученные знания в прикладной области; владение способами и приемами внедрения теоретических основ социальной деятельности на практике.

В связи с этим возникает важная социально-педагогическая проблема – организация системы социально-педагогических технологий, способствующих в рамках практико-ориентированного образования успешной адаптации будущего социального работника к условиям уголовно-исполнительной практики.

Цель изучения дисциплины «Психолого-педагогический практикум» ориентирована на приобретение студентами умений и навыков реализации теоретических знаний в социально-педагогической деятельности. Возможность обретения таких навыков определяется через умение переориентировать базовые теоретические знания в прикладное творчество в рамках различных форм занятий и способности их использования в самостоятельной профессиональной деятельности.

Среди задач курса мы выделяем образовательные:

- углубить теоретические и инструментальные знания студентов о направлениях профессиональной деятельности социального работника в процессе оказания социально-педагогической помощи различным категориям населения в условиях кризиса, адаптации и реабилитации личности, переживающей критические жизненные обстоятельства;
- закрепить на базе инструментально-успешного практического применения комплекс гуманистически ориентированных педагогических технологий помощи и реабилитации дезадаптированного населения.

Профессионально-развивающие задачи:

- способствовать персональному осознанию студентами социальной значимости педагогической профессии,
- развивать качества личности специалиста социальной сферы, способствующие функционально-успешной профессиональной деятельности в условиях уголовно-исполнительной практики.

Воспитательные задачи:

- способствовать развитию персональных способностей к проектированию и реализации социально-педагогических технологий решения социально-педагогических проблем лиц, имеющих проблемы с законом;
- развивать такие ценностные качества отношений личности, как социальная ответственность, социальная активность.

Структура дисциплины включает два основных раздела. В первом разделе изучаются основы социально-педагогической деятельности через реализацию функционально-ролевых позиций социального педагога (диагностической, коммуникативной, прогностической и др.). Во втором – темы, определяющие возможность освоения алгоритмизации и технологизации процессов разрешения проблемных ситуаций в социально-педагогической практике. В данном случае апробируется алгоритм решения конфликтных ситуаций, построение технологии социально-педагогической деятельности на примере решения проблемных ситуаций различных категорий дезадаптированного населения.

Основные образовательные технологии, формы и методы обучения, используемые в процессе изучения дисциплины, активизируют учебную деятельность студентов через их практико-ориентированную содержательную направленность с целью достижения высокого уровня освоения знаний, формирования умений и навыков их практической реализации. В процессе изучения дисциплины используются традиционные и инновационные технологии проектного, игрового, ситуативно-ролевого, объяснительно- иллюстрационного обучения. Особенность их реализации заключается в том, что все используемые формы и методы учебной деятельности включают практико-ориентированные, научно-исследовательские компоненты, имеют специальное построение при выполнении самостоятельных заданий. Способы достижения поставленной цели обеспечиваются в рам-

ках коллективной, групповой, индивидуальной деятельности.

В процессе учебных занятий условно выделены две части. В первой части большее внимание уделяется углублению теории. Вторая часть включает задачи, задания, упражнения, с использованием которых осуществляется показ применения теоретического материала на реальном примере. Вкрапление в теоретический материал элементов практического содержания обуславливает возможность лучшего усвоения теории, формирование начальных умений ее использования. Для этого определены следующие задания:

- алгоритмизация действий при решении проблемной ситуации;
- схематизация социально-педагогической деятельности;
- творческое обоснование социально-педагогической деятельности;
- методическое сопровождение социально-педагогической деятельности.

В частности, задание на алгоритмизацию действий при решении проблемной ситуации решается через выстраивание алгоритма реализации функций социально-педагогической деятельности. Ситуация и вариант ее практического воплощения рассматриваются по заранее разработанному алгоритму, т.е. в данном случае преследуется цель – обучить правильно использовать теорию на практике (формирование и развитие логико-мыслительной деятельности).

Задание по схематизации социально-педагогической деятельности связано с разбором ее содержания через принятие ролевых позиций при использовании схематического изображения практических действий. В данном случае предлагаются материалы для составления схемы действий с целью обучить правильному использованию теории на практике (формирование и развитие аналитического мышления).

В современных условиях значимым является задание, ориентированное на творческое обоснование социально-педагогической деятельности. В начале работы формулируется проблема, а далее определяются пути ее решения. Например, такая деятельность уместна в контексте творческих работ на тему: «Роль общения в деятельности социального педагога», «Специфика социально-педагогической деятельности в учреждениях различной направленности» и др. Условием выполнения данного задания является активное использование самостоятельной работы студентов. Для этого предлагается подключить имеющиеся междисциплинарные знания и опыт, приобретенный в ходе практик и др. (формирование и развитие творческого мышления).

Определенную роль в подготовке специалиста социальной сферы играют упражнения, включающие методическое сопровождение социально-педагогической деятельности. Для этого предлагается различный методический материал, сопровождающий социально-педагогическую деятельность, осуществляется показ, разбор и совместное обсуждение особенностей его использования (диагностический инструментарий, карты индивидуального развития, паспорт микрорайона, паспорт семьи группы риска и др.).

Таким образом, в ходе реализации учебного предмета «Психолого-педагогический практикум» есть достаточно много возможностей включения практико-ориентированных заданий дидактического, методического, творческого, контрольно-диагностического характера.

Особое значение в условиях изучения психолого-педагогического практикума имеет полноценное использование заданий для самостоятельной работы студентов, направленных на углубленный анализ тем дисциплины: изучение рассматриваемых тем через написание рефератов на предложенные темы, составление конспектов по вопросам семинарских занятий, анализ первоисточников, аннотирование научной и методической литературы, составление глоссария, написание эссе, выполнение творческих заданий по темам, решение психолого-педагогических задач, разработка индивидуальных проектов, работа с Интернет-ресурсами и др.

Профессионально важные результаты позволяет получить решение задач на самостоятельное составление проблемной ситуации с использованием реальных примеров и алгоритма ее решения. Такие задачи используются в процессе изучения тем: «Функции социально-педагогической деятельности», «Решение социальным педагогом конфликтной ситуации», «Оказание социально-педагогической помощи семье группы риска» и др. В процессе проведения семинара студентам предоставляется возможность предложить свою ситуацию и ее решение. Обсуждение правильности ее решения проводится с использованием мнения всего коллектива студентов или в рамках небольших групп.

Профессиональный интерес в процессе работы вызывают задания по схематизации социально-педагогической деятельности с учетом внутренних и внешних обстоятельств; задания с творческим компонентом; упражнения по апробации методического обеспечения социально-педагогической деятельности с использованием элементов самостоятельного поиска и апробации в аудиторных условиях и др.

Для выполнения задания по схематизации социально-педагогической деятельности с учетом внутренних и внешних обстоятельств предлагается усложненный вариант решения учебной проблемы через составление схем, которые предлагались ранее. Так, например, для схематизации ролевых

позиций социально-педагогической деятельности студентам предлагается самостоятельно составить схему реализации ролевой направленности социального педагога через призму решения определенного перечня проблем (проблемного поля) с учетом специфики учреждений, способствующей ее решению, с рассмотрением участия различных специалистов или ближнего и дальнего социального окружения ребенка (человека) и т.д. Таким образом, расширяется не только содержание самого задания, но и предлагается самостоятельный выбор средств для его углубленного формулирования и решения. Обсуждение правильности выполнения задания проводится с использованием индивидуальной, коллективной или групповой форм работы.

При выполнении заданий творческого характера закладывается проблемно-практическая идея, формулирование и решение которой предлагается осуществить самостоятельно. При этом упор обязательно делается на работу с тем теоретическим материалом, который изучается в процессе учебной деятельности в рамках рассматриваемой дисциплины. Примером может послужить задание на разработку функциональных обязанностей социального педагога. В процессе работы дается установка обязательного учета особенностей учреждения, в котором студенты проходили ранее практику и на которое ориентируют свою разработку; использование знаний, полученных при изучении других дисциплин и иных компонентов, которые в данном случае выступают условием активизации самостоятельной учебной деятельности студентов. Таким образом, в рамках семинарских занятий закрепляются умения использовать теорию на практике.

Широкие возможности имеют упражнения на апробацию методического обеспечения социально-педагогической деятельности с использованием элементов самостоятельного поиска и пробы в аудиторных условиях. Для этого предлагается подобрать методический материал (например, диагностические методики), определяющий возможность решения самостоятельно разработанной проблемной ситуации. В дальнейшем в аудиторных условиях осуществляется его разбор, показ, и совместное обсуждение рациональности применения решения к практической ситуации.

Как показывает перечень заданий и упражнений, используемых на семинарских занятиях, их основной целью является формирование профессиональных компетенций. При этом отличительной особенностью от лекционных занятий является углубленное изучение тем дисциплины с использованием элементов самостоятельной работы студентов, которая имеет характеристики планируемости, обоснованности применения, контроля полученных результатов и достижений.

Возможность достижения качественных результатов при изучении учебного курса «Психолого-педагогический практикум» осуществляется через включение в содержательное и процессуальное наполнение деятельности заданий научно-исследовательского профиля, выполняемых в условиях учебной и внеаудиторной работы. Обсуждение результативности выполнения заданий проводится коллективно с использованием интерактивных методов обучения (ролевых игр, диалогов, проектов и т.д.). Перечень заданий для проведения практических занятий включает рефлексивные задания исследования проблемной ситуации, схематическое изображение реальной проблемной ситуации; технологизацию процессов социально-педагогической деятельности и др.

Задания на рефлексию проблемной ситуации включают ролевые игры «Налаживание коммуникативного взаимодействия», «Решение конфликтной ситуации», «Преодоление проблемной семейной ситуации» и др.

Схематическое изображение реальной проблемной ситуации может включать задание составить схему уровня социализации ребенка в его близком окружении. Научно-исследовательский компонент проявляется в том, что задание выполнялось в рамках реальной проблемной ситуации, с проведением диагностического исследования проблем, с использованием изученного на предварительных лекционных и семинарских занятиях диагностического инструментария. Разбор и обсуждение результатов проводится на практическом занятии.

Технологизация процессов социально-педагогической деятельности разрабатывалась на примере технологии налаживания коммуникативного взаимодействия, решения реальной проблемной ситуации в семье. Научно- исследовательские основы имеют важное значение в процессе подготовки специалиста и включают подбор реальной проблемной семейной (или другой социальной) ситуации, проведение диагностики, исследование проблем через составление характеристик семьи (уровневых механизмов влияния семьи, позиций ребенка в семье, алгоритма изучения семьи), через заполнение социального паспорта семьи и др. Далее осуществляется разбор проблемной ситуации по заданному алгоритму. Алгоритм решения проблемной семейной (или другой социальной) ситуации включает: анализ ситуации; выделение проблемного поля; определение возможных путей ее разрешения; доказательное обоснование используемых психолого-педагогических методов и приемов, приемлемых для разрешения данной ситуации и используемых в деятельности социального педагога (специалиста социальной сферы).

Как правило, у студентов вызывает интерес задание на определение профессиональной интуиции в социально-педагогической деятельности, процедура заполнения «паспорта социальной инфраструктуры микрорайона». Предварительная структура «паспорта» дается студентам (карта-схема микрорайона, описание природной, материальной среды и т.д.). При этом оговаривается, что предложенный вариант включенных компонентов паспорта может быть иным (предполагается творческое отступление). Содержание паспорта в процессе практической работы используется для решения реальной проблемной ситуации.

При изучении темы «Технология реализации прогностической функции в социально-педагогической деятельности» студентам предлагается разработать дидактический учебный материал. Заполнение карты личностно-ориентированного взаимодействия, в которой графы «характеристика личности с ориентацией на положительное», «проблемное поле личности», «референтные лица в социуме», «поле общности» заполняются студентом на реальном примере. Графа «пути решения проблем» разрабатывается отдельно, вписывается с оборотной стороны карты и является подсказкой. В процессе проведения практического занятия студенты работают над заполнением последней графы карты, которую предлагает другой студент.

Таким образом, содержательное наполнение, организация деятельности и характеристика практико-ориентированных компонентов учебной дисциплины «Психолого-педагогический практикум» в процессе подготовки специалистов социальной сферы для уголовно-исполнительной системы широко опираются на использование учебных заданий, приближенных к практической сфере. По данным нашего исследования, проведение практико-ориентированных занятий с включением научно-исследовательской и самостоятельной деятельности обучающихся раскрывает актуальные вопросы подготовки социальных педагогов, различные подходы к организации работы в учреждениях уголовно-исполнительной системы; знакомит студентов с конкретными социально-педагогическими проблемами.

Работа в условиях «Психолого-педагогического практикума» активно формирует профессиональные компетенции студентов, расширяет их теоретические знания, позволяет проанализировать особенности решения социально-педагогических трудностей лиц, имеющих проблемы с законом, несовершеннолетних правонарушителей, проясняет ключевые идеи, комплекс методических и технологических подходов к системно-целостной организации социально-педагогической профессиональной деятельности будущих специалистов социальной сферы.

The article discusses the fundamentals of organization of activity of students in the conditions of psychological and pedagogical workshop. Presents practice-oriented activities would-be social teachers in the context of formation of professional competences. Emphasizes the role of research and independent work of students.
***The key words**: psychological-pedagogical workshop, specialist of social sphere and practice-oriented tasks, independent work, scientific-research work of students*

Об авторе

Железкина И. И.- кандидат педагогических наук, доцент Орловского государственного университета, gelezkina2010@mail.ru;

УДК-378.146

РЕАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКТИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ

Н.В. Изотова

В статье рассматриваются теоретико-методологические основы реализации системы корректирующего контроля в методической подготовке учителя английского языка при компетентностной модели обучения. Особое внимание уделяется теоретическим основам проектирования оценочных средств корректирующего контроля.
***Ключевые слова:** методическая подготовка, учитель английского языка, компетентностный подход, методическая компетенция, корректирующий контроль, оценочные средства, текущий и промежуточный контроль, закономерности и принципы.*

Методологической основой реализации современного высшего профессионального образования признается компетентностный подход. На сегодняшний день он определяется учеными как наиболее актуальный и востребованный способ построения новой парадигмы образования. К основным преимуществам использования компетентностного подхода относят:

– приоритет формирования у студентов умений применять полученные знания в практической деятельности, в различных профессиональных и жизненных ситуациях [9];

– достижение результатов образования, выраженных на языке компетенций, как основы для

академического и профессионального признания и мобильности, а также сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций;

– усиление социального диалога высшей школы с работодателем, углубление их сотрудничества и повышение качества образования в целом [2].

Следовательно, основным результатом профессиональной подготовки будущего учителя английского языка признается комплекс целенаправленно сформированных компетенций.

Являясь непосредственным результатом образования, компетенция вносит в образовательный процесс следующие особенности:

- постановка образовательных целей осуществляется в контексте развития у студента способности самостоятельно решать проблемы в сфере педагогической деятельности;
- отбор содержания профессиональной подготовки в образовательном процессе опирается на целостное представление о совокупности учебно-профессиональных задач;
- образовательный процесс организуется как создание условий для формирования у будущих учителей английского языка опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем профессиональной педагогической деятельности;
- результатом профессиональной подготовки будущего учителя английского языка на практике выступает совокупность компетенций, законодательно закрепленная в основных требованиях к результатам подготовки бакалавров и магистров в Федеральном государственном образовательном стандарте по соответствующему направлению и профилю подготовки.
- оценка достигнутых результатов предполагает оценку уровня сформированности компетенций студентов, закрепленных в требованиях стандарта и ООП.

Одной из главных составляющих частей общей профессиональной подготовки современного учителя иностранного языка выступает методическая подготовка [8]. Под методической подготовкой мы понимаем овладение будущими специалистами комплексом компетенций, ориентированных на организацию и реализацию иноязычного образования на разных ступенях обучения. Цель и результат такой работы - формирование базовых, ключевых и специальных компетенций, которые позволят будущему учителю английского языка успешно интегрироваться в динамически меняющуюся образовательную среду иноязычного образования, успешно решая профессиональные задачи разного уровня сложности.

Таким образом, компетентностный подход открывает новые возможности для модернизации методической подготовки будущего учителя английского языка, что требует:

- разработки научно-теоретических основ компетентностного подхода, а также уточнения и конкретизации целей и концептуальных принципов профессиональной подготовки будущего учителя;
-обновления содержания обучения, которое должно затронуть технологическую сторону учебного процесса, т.е. разработку и внедрение специфических методов, приемов, средств, способов учебной деятельности студентов;
- изменений, касающихся описания и обобщения эффективного педагогического опыта по обучению английскому языку и разработки конкретных рекомендаций по его использованию;
- разработки объективных средств диагностирования результатов обучения [8, с. 57].

Очевидно, что реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании влияет не только на структуру и результаты профессиональной подготовки будущего учителя, но и обоснованно изменяет все компоненты учебного процесса в высшей школе, в том числе и контроль. Контрольно-оценочная деятельность становится чутким «инструментом настройки» всего процесса профессиональной подготовки учителя английского языка в высшей школе.

В соответствии с функциональным критерием принято выделять два основных вида контроля: констатирующий и корректирующий. В ходе корректирующего контроля максимально реализуются обучающая, развивающая и воспитательная функции, а в ходе констатирующего – контролирующая [5,7].

Большинство проводимых сегодня исследований по проблемам контроля и оценивания в высшем профессиональном образовании вполне оправданно ориентированы на констатирующий контроль: социальная и управляющая функции данного вида контроля имеют большое значение не только для преподавателя и студента, но и для руководства учебного заведения. Вместе с тем, результативность констатирующего контроля невозможна без педагогически и методически грамотно организованного корректирующего контроля в рамках освоения отдельно взятой дисциплины учебного плана. Именно корректирующий контроль является залогом успешного итогового оценивания и, реализуя многообразие функций в учебном процессе, гарантирует повышение качества обучения в вузе в целом [5].

Вместе с тем, специфика реализации корректирующего контроля в методической подготовке будущих учителей английского языка применительно к компетентностной модели обучения изучена на данный момент недостаточно.

Корректирующий контроль представляет собой целенаправленное информационно-констатирующее, диагностико-обучающее и рефлексивное взаимодействие субъектов учебного процесса, в ходе которого наиболее полно реализуются обучающая, воспитывающая и развивающая функции контроля при условии формирования устойчивых навыков самоанализа и самоконтроля учебной деятельности [5]. В основе корректирующего контроля – установление с помощью контрольных процедур соответствия полученных результатов обучения требованиям Федерального государственного образовательного стандарта и внесение необходимых изменений в образовательный процесс.

Следовательно, именно корректирующий контроль наиболее близок по своей сущности к новаторским тенденциям в профессиональной подготовке учителя иностранного языка, поскольку:

- основной целью корректирующего контроля является повышение качества обучения в вузе;
- в основе контрольных процедур лежит субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента,
- в качестве приоритетных функций при реализации контроля выступают обучающая, воспитывающая и развивающая функции;
- контролирующая процедура предполагает корректирующую активность преподавателя, направленную не только на установление соответствия результатов обучения требованиям стандарта и программы, но и на преобразование опыта педагогической деятельности и/или внесение изменений в образовательный процесс;
- в процессе контроля осуществляется самоорганизация учебно-познавательной активности студентов, а также становление качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности учителя английского языка.

Анализ исследований по проблемам реализации контрольно-оценочной деятельности в рамках компетентностного подхода показал, что практически все компоненты системы педагогического контроля в профессиональном образовании подверглись изменениям [1,3,4,10]. Корректирующий контроль как вид педагогического контроля не является исключением.

Рассмотрим изменения в функциональных компонентах системы корректирующего контроля при компетентностной модели обучения, реализуемой в методической подготовке будущего учителя английского языка.

Проектировочный компонент системы предполагает определение целей и места корректирующего контроля в системе методической подготовки учителя, выбор оптимальных методов, способов и приемов контроля, а также проектирование или подбор средств корректирующего контроля. В рамках компетентностного подхода предполагаются следующие изменения:

-корректирующий контроль выступает как средство управления методической подготовкой будущего учителя, осуществляется на основе анализа и коррекции результатов обучения, при реализации в единстве обучающей, воспитательной и развивающей функций контроля;

-успешность корректирующего контроля определяется единством его диагностико-обучающей, информационно-констатирующей и рефлексивной составляющих;

-операции и средства контроля разрабатываются с учетом требований Федерального Государственного образовательного стандарта ВПО, основной образовательной программы по соответствующему направлению и профилю подготовки и учебной программы по дисциплине методической направленности.

Конструктивный компонент обуславливает отбор содержания контролируемой информации. В компетентностной модели обучения при планировании и организации корректирующего контроля преподаватель акцентирует внимание на результаты, описанные в формате компетенций.

Результатом методической подготовки выступает ***методическая компетенция*** будущего учителя иностранного языка. Под ***методической компетенцией учителя английского языка*** мы понимаем интегративное свойство личности учителя английского языка, определяющее его способность осуществлять и организовывать иноязычное образование, направленное на решение комплекса поставленных задач на основе современных знаний и технологий. В состав методической компетенции входят общекультурные и профессиональные компетенции студента, описанные в ФГОС ВПО как результат профессиональной подготовки учителя.

Компонентная структура методической компетенции (оптимальная с точки зрения проектирования средств контроля) включает в себя:

- знание (форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека) [6, с.38]; данный компонент представлен как методическим знанием (декларативное и процедурное знание), так и языковым знанием (знание системы языка, который составляет содержание учебного предмета «Английский язык») [8];
- умение (промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач) [6, с.38]: в данном случае имеются в виду конкретно-практические стратегии

организации учебно-познавательной деятельности учащихся (проектирование, адаптация, организация, мотивация, исследование, контроль) и специальные стратегии (учебно-тренировочные, стратегии в чтении, аудировании, в говорении и письме) [8];

- владение подразумевает способность применения знаний, умений и навыков, а также опыта профессиональной деятельности при решении сложных проектных и исследовательских задач [6, с.39] в иноязычном образовании, предполагающих активное использование интерпретирования, анализа и синтеза, рефлексии, саморегуляции, самооценки.

Коммуникативный компонент описывает взаимоотношения преподавателя и студента при осуществлении контрольных процедур. При компетентностном подходе предполагается активное участие самих обучаемых в определении объектов контроля и коррекции, что позволяет в большой степени учитывать индивидуальные особенности и вырабатывать индивидуальную стратегию профессиональной подготовки будущего учителя английского языка. Студенты приобретают навыки не только самоконтроля и взаимоконтроля, но также взаимо- и самокоррекции.

Организаторский компонент предполагает оптимальное взаимодействие всех участников учебного процесса в ходе контроля в соответствии с определенными принципами. Следует отметить, что корректирующий контроль в контексте современной контрольно-оценочной деятельности реализуется на основе принципов педагогического контроля в целом: научности и междисциплинарности, целостности, адекватности, преемственности в теории и практике контрольно-оценочной деятельности, открытости и прозрачности, этапности контроля уровней достигнутых результатов [10, с.66].

Гностический компонент предусматривает анализ результатов контроля, выделение объектов коррекции и определение стратегии в методической подготовке будущих учителей. При компетентностном подходе значительное внимание следует уделять самоанализу и самокоррекции, поскольку представление результатов обучения в формате компетенций требует обращения к новым технологиям развивающего образования, где центральное место занимает оценочная деятельность, позволяющая самому обучающемуся увидеть индивидуально-личностное продвижение в формировании компетенций через самоорганизацию своей образовательной деятельности, направленной на развитие [3, с.155].

Компетентностная модель в методической подготовке учителя изменяет также и **структурные компоненты** системы корректирующего контроля: цели и задачи контроля, содержание контролируемой информации, средства контроля, контролируемого, контролирующего [5]. Наиболее целесообразно, на наш взгляд, значительное внимание уделить именно средствам контроля, как компоненту системы, в наибольшей степени подверженному изменениям.

В настоящее время в теории и практике профессионального педагогического образования гораздо более востребованным и общепринятым является термин «оценочное средство» или «средство оценивания» [1,3,4,10]. Под *оценочными средствами* Е.Н.Ефремова понимает методические и контрольные измерительные материалы, предназначенные для оценивания достижений и компетенций студентов на разных стадиях обучения, а также материалы аттестационных испытаний выпускников на соответствие (или несоответствие) уровня их подготовки требованиям соответствующего ФГОС ВПО по завершении освоения ООП по определенному направлению или специальности [3, с.209-210].

Анализ данного определения позволяет выделить два основных вида оценочных средств, которые следует использовать в профессиональной подготовке будущего учителя английского языка:

- средства для итогового оценивания результатов обучения по завершению освоения ООП или учебной дисциплины,
- средства для текущего и промежуточного контроля и оценивания уровня сформированности компетенций.

Следуя обозначенной логике, мы считаем возможным сохранить подобную двухуровневую структуру средств контроля и оценивания для методической подготовки учителя в рамках любой дисциплины методической направленности и выделить:

- средства для оценивания *и анализа* достижений и степени сформированности методической компетенции на различных этапах обучения (оценочные средства для осуществления корректирующего контроля);
- средства для установления соответствия (или несоответствия) уровня методической подготовки учащихся требованиям соответствующего ФГОС ВПО по завершении освоения учебной дисциплины (оценочные средства для констатирующего контроля).

Анализ существующей в вузе практики контроля и оценивания позволяет говорить о наличии сложившихся к настоящему моменту закономерностей в проектировании оценочных средств. Кроме того, исследования, посвященные проблемам контроля и оценивания в компетентностной модели обучения [1,3,4,5,10], позволяют утверждать, что разработка оценочных средств корректирующего

контроля в ходе осуществления методической подготовки учителя английского языка основывается на следующих принципах:

– принцип целостности – адекватное и максимально возможное отражение в разрабатываемых оценочных средствах компонентной структуры методической компетенции, а также ее состава указанного в программе в качестве результатов обучения;

– принцип планомерности – каждое оценочное средство рассматривается как часть фонда оценочных средств, проектируется на основе компетенций, представленных в учебной программе и входящих в состав методической компетенции, в соответствии с логикой и последовательностью освоения содержания методической дисциплины;

– принцип объективности – максимально возможное исключение субъективизма преподавателя (достигается при активном использовании тестовых методик, а также четко описанных шкал оценивания для каждого отдельного средства);

– надежность и валидность корректирующего контроля – получение в результате реализации контрольных процедур не случайных, а закономерных результатов;

– информативность корректирующего контроля – способность служить эффективным источником информации, ценным с точки зрения коррекции дальнейшей работы с обучаемыми по формированию методической компетенции;

– принцип бинарности – в проектировании средств корректирующего контроля, в выделении объектов контроля и непосредственно в процедуре оценивания должны участвовать не только преподаватели, но и сами студенты;

– принцип открытости и прозрачности – предполагает доступность данных о проводимых контрольно-оценочных мероприятиях, результатах их анализа и интерпретации для всех участников процесса обучения;

– компетентностно-дисциплинарный принцип моделирования контрольно-оценочных материалов предполагает контроль освоения дисциплины путем проверки сформированности знаний, умений, навыков с учетом будущей профессиональной деятельности учителя английского языка[10, с.66];

– принцип технологичности (этапности) – четкая организация процедур корректирующего контроля, диагностичность поставленных целей и задач, планирование ориентировочных, контрольных и исполнительских действий преподавателя и студента.

Указанное разнообразие принципов, на которых строится контрольно-оценочная деятельность преподавателя в ходе методической подготовки будущего учителя, свидетельствует о достаточной сложности такой деятельности. Кроме того, переосмысление результатов профессиональной подготовки и перевод их в компетентностный формат во многом изменил характер и содержание деятельности преподавателя при проектировании средств контроля и оценки. В полной мере это относится и к методической подготовке современного учителя английского языка.

Однако, при реализации именно корректирующего контроля, на наш взгляд, возникает ряд проблем и противоречий:

1) Несмотря на сложившиеся к настоящему моменту приоритеты в современной трактовке качества образования и формулировку требований к результатам методической подготовки в ФГОС ВПО в виде совокупности компетенций, знания и умения по-прежнему присутствуют в целях и задачах обучения, поскольку они являются результатами текущего учебного процесса и закладывают «знаниевый фундамент» для формирования компетенции [4, с.149] (в том числе и методической). Следовательно, методические и языковые знания также должны подвергаться контролю и оцениванию (и в первую очередь это касается именно корректирующего контроля).

2) При проектировании средств корректирующего контроля в компетентностном формате должны создаваться условия квазиреальной деятельности, требующей проявлений такого интегрального результата педагогического образования как методическая компетенция, что не всегда возможно в ходе текущего контроля, поскольку занимает значительное количество времени на занятии.

3) В силу более высокой плотности учебного информационного материала (постоянное расширение информационной основы дисциплин методической направленности) задачи оценочных средств корректирующего контроля значительно расширяются, а время, отводимое на контрольные процедуры, уменьшается. При этом важным становится не перенасытить учебный процесс процедурами контроля и оценки.

Таким образом, указанные противоречия свидетельствуют о необходимости соблюдения баланса в системе оценочных средств при разработке и реализации процедур корректирующего контроля в методической подготовке учителя английского языка при компетентностной модели обучения.

Безусловно, подробное описание проектирования сбалансированной системы оценочных средств для дисциплин методической направленности требует серьезных научных изысканий, и, вероятнее всего,

станет предметом активного обсуждения в исследованиях ближайшего будущего. Вместе с тем, на данном этапе необходимо обозначить несколько основополагающих закономерностей для проектирования оценочных средств корректирующего контроля, обобщая уже существующий опыт методической подготовки будущего учителя и принимая во внимание необходимость решения всех вышеуказанных противоречий:

– оценочные средства корректирующего контроля должны функционально соответствовать дидактическим задачам, содержанию и избранным методам методической подготовки будущего учителя английского языка, потребностям и возможностям всех участников процесса обучения;

– применение оценочных средств корректирующего контроля должно носить комплексный характер, обеспечивая единство обучающей, воспитывающей и развивающей функций корректирующего контроля; при этом контролю и коррекции подлежат не только методические знания и умения, но и компетенции, представленные в качестве результатов обучения в ФГОС ВПО и входящие в состав методической компетенции;

– проектирование оценочных средств корректирующего контроля характеризуется отношением «цель методической подготовки – содержание методической дисциплины – результаты методической подготовки»;

– с целью обеспечения объективности, надежности и валидности контроля следует сочетать количественные и качественные оценочные средства;

– информативность корректирующего контроля необходимо обеспечивать за счет использования в качестве объектов контроля представленных в учебной программе дескрипторов компетенций, описанных с учетом компонентного состава методической компетенции (под дескрипторами понимаются описательные элементы, задающие требования к уровню сформированности компетенции [2, с.207]);

– текущий корректирующий контроль (предполагает систематическую проверку методических и языковых знаний) призван заложить прочную знаниевую основу для формирования и развития методической компетенции, следовательно, именно с этой целью должны использоваться наиболее экономичные и эффективные средства контроля знаний, умений и навыков (тесты, опросы, собеседования);

– оценочные средства промежуточного корректирующего контроля (срезовая оценка уровня сформированности компетенций) должны быть ориентированы на получение информации о степени сформированности общекультурных и профессиональных компетенций, входящих в состав методической компетенции; основу таких оценочных средств должны составлять компетентностно-ориентированные задания. К средствам промежуточного корректирующего контроля могут быть отнесены кейс-измерители, портфолио, компетентностные тесты, ситуационно-поведенческие тесты, анкеты и интервью [3,4].

Проведенный анализ изучаемой проблемы позволил сделать заключение о том, что на современном этапе корректирующий контроль в профессиональной подготовке будущего учителя английского языка сохраняет свою специфику, реализуя управление методической подготовкой студентов посредством внесения изменений в образовательный процесс на основе анализа получаемой в ходе контрольных процедур информации. В тоже время, компетентностный подход в обучении вносит изменения как в функциональную, так и в структурную систему корректирующего контроля, в большей степени затрагивая оценочные средства. Разработка сбалансированной системы оценочных средств для реализации корректирующего контроля в рамках методической подготовки будущего учителя английского языка определяется совокупностью целого ряда принципов и должна стать в ближайшее время объектом серьезных научных исследований.

The article deals with the theoretical and methodological foundations of the corrective assessment in professional methodological training for English language teachers in the context of competence approach. Much attention is paid to theoretical aspects of assessment means design.
The key words: *methodological training, English language teachers, competence approach, methodological competence, corrective assessment, evaluation means, current and progress assessment, regularities and principles.*

Список литературы

1. Артищева Е.А., Брызгалова С.И. Коррекция знаний в вузе как объект педагогических исследований // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. Вып. 5. С. 7-19.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 54 с.
3. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М.: Издательство «Национальное образование», 2012. 416 с.
4. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход). Учебное пособие. Изд. 2-е, перераб и доп. Логос, 2012. 279 с.
5. Изотова Н.В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения (на

материале предметов гуманитарного цикла): дисс. … канд. пед. наук. Брянск, 2004. 217 с.

6. Кон Е.Л., Фрейман В.И., Южаков А.А., Кон Е.М. Подход к формированию компонентной структуры компетенций // Высшее образование в России. №7. 2013. С. 37-41

7. Кудаев М.Р. Корректирующий контроль в учебном процессе: дидактические основы построения и реализации системы: дисс. … докт. пед. наук. Майкоп, 1998. 431 с.

8. Никитина Е.Ю., Афанасьева Е.Ю., Федотова М.Г. Методическая компетенция будущего учителя иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 12. С. 54-65.

9. Супрунова Л.Л. Компетентностный подход к подготовке выпускника вуза: преимущества и перспективы реализации [Электронный ресурс] URL: http:// www.pglu.ru/ lib/publications/ University_Reading/ 2008/I/uch_2008_I_00006.pdf (дата обращения 19.01.2014)

10. Фомин Н.В. Концептуальные основы проектирования новых систем контроля и оценивания результатов образования // Вестник Брянского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. №1. С.63-67.

Об авторе

Изотова Н.В. –кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского, n.v.izotova@rambler.ru

УДК 377.3

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ КАК ФОРМА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ»

О.В. Кандыба

В статье рассматриваются особенности и формы представления культурного наследия в рамках общепрофессиональных дисциплин. Автор обосновывает необходимые условия включения интерактивных технологий в образовательную деятельность колледжа.

Ключевые слова: *культурное наследие, туризм, электронные ресурсы, интерактивный подход.*

Проблема изучения культурного наследия является чрезвычайно актуальной при подготовке специалистов по туризму. Для развития экскурсионно-туристической деятельности, особенно историко-культурной направленности, очень большое значение имеет знание культурного наследия того или иного региона, поскольку одним из наиболее привлекательных туристско-рекреационных ресурсов является историко-культурное наследие. Поэтому идентификация места культурного наследия, его изучение в рамках специальных профессиональных дисциплин при подготовке студентов колледжа, а также разработка методики его изучения определяют актуальность рассматриваемого вопроса.

Понятие культурного наследия постепенно трансформировалось и расширялось вместе с трансформацией понятия культуры от традиционных представлений о ней как о сфере литературы и искусства к более широкой трактовке, включающей разнообразие образов жизни, основные права человека, системы ценностей, традиции и т.д. [2]. В настоящее время в науке сложились следующие основные подходы к трактовке категории «наследие»:

- генетический, определяющий наследие как исторический опыт взаимодействия человека и природы;
- экологический, считающий наследие основой устойчивого развития общества;
- географический, предполагающий определение культурного наследия как основы культурного и природного разнообразия общества.

Ю.В. Веденин [1], анализируя названные подходы, отмечает, что в их основе лежит представление о наследии как о фундаментальной категории, определяющей возможность формирования самобытного, устойчивого и разнообразного культурно-ландшафтного пространства.

Традиционно понятие культурного наследия ассоциируется с такой категорией, как памятники истории и культуры, которые предлагается трактовать как особо ценные объекты материальной и духовной культуры народов в форме отдельных сооружений, их ансамблей и памятных мест, имеющие законодательно установленный режим особой охраны.

Однако, в последнее время в связи с принятием в 2003 г. соответствующей конвенции ЮНЕСКО, всё более популярным становится понятие «нематериальное культурное наследие», которое предлагается трактовать как особо ценные явления духовной культуры народов в форме национальных языков, фольклора, искусства, научных знаний, бытовых навыков, обычаев и традиций этносов и иных

социальных групп[6]. Под эгидой ЮНЕСКО введена новая номинация – памятники нематериальной культуры. Это, прежде всего, разнообразные проявления народной традиционной культуры – фольклор, народные художественные промыслы, бытовые традиции и т.д. [7]

Каждый этнос хранит собственное культурное и помимо культурного у всякого этноса есть свое природное наследие. Именно сочетание этих начал создает индивидуальный образ народов.

Соотношение природного, культурного и социального становится определяющей в современном понимании туризма. Подсистема «культурный ландшафт» органично соединяет отдельные сферы и выполняет собирательную функцию, способствуя сплочению социальных сил и увеличению энергетического потенциала туризма. Именно в переплетении природных и культурных компонентов складывается такой образ культурного ландшафта, который способен привлечь интерес в рамках туристских практик[11].

Туризм следует рассматривать как специфическую подсистему в системно-целостном организме культуры, связанную со многими другими элементами культуры. Выделение культурного наследия региона «как ведущего аттрактора, выступающего направляющим вектором развития туристкой деятельности, выводящего туризм на новый уровень развития, позволяет формировать различные туристские тематические дестинации» [Там же, с. 4] и программы обслуживания туристов.

Более того, многозначность туризма раскрывается непосредственно в туристкой деятельности. С одной стороны, знакомясь с новым для него регионом, человек постигает фундаментальные основы конкретной культурной среды. С другой стороны, туризм становится источником занятости и профессиональной деятельности для специалистов и местного населения, вовлекаемых в культурное и туристское обслуживание [Там же, с. 10]. Поэтому, объекты культурного наследия, обладая традиционным культурно-историческим предназначением и будучи одним из элементов государственной культурной политики, становятся важным фактором регионального социально-экономического развития [12].

Таким образом, профессиональное освоение культурных ценностей следует рассматривать как одно из перспективных направлений развития туризма, особенно применительно к условиям региона и разработке туристских программ[3].

В связи с этим следует направить педагогические усилия на повышение эффективности профессиональной подготовки специалистов туристской сферы на основе активного использования культурного наследия [4; 9].

Знание особенностей использования природно-исторических ресурсов Российской Федерации, культурных ценностей позволит специалисту в сфере туризма обеспечить разработку программно-методических материалов, правильно организовать собственную рекламу среди всех категорий населения [10].

Решение подобной задачи, по мнению автора, заключается в предположении, что профессиональная подготовка студентов колледжа, обучающихся по специальности «Туризм», в рамках дисциплин вариативной части основной профессиональной образовательной программы, посвященных изучению культурного наследия, будет более эффективной, если:

- в ходе дисциплины студенты будут не только ознакомлены с объектами материального и нематериального культурного наследия, а на практических примерах рассмотрят место и роль культурных ценностей в туристских программах и продвижении дестинаций на мировом туристском рынке;
- на основе предметно-функционального представления культурных ценностей студентами будут разработаны модели туристских программ, включающие объекты культурного наследия и системно представляющие содержание, структуру, виды деятельности туристов в рамках данных программ;
- активизируется самостоятельная познавательная деятельность студентов по изучению культурного наследия, как личностная потребность, так и профессиональная, развивающая у студентов способность понимания профессиональных задач и формирования профессиональных решений;
- разработана методика обучения дисциплинам, посвященным изучению культурного наследия, с использованием компьютерных технологий и электронных ресурсов, формирующая у студентов единство профессиональных решений с научно обоснованными практическими действиями, понимание вопросов сохранения культурного наследия и его рационального использования в системе туризма;
- в качестве основных компонентов структуры процесса приобщения к культурно-историческим ценностям определены формирование положительного отношения к региональному культурно-историческому потенциалу;
- в процессе обучения применяются интерактивные подходы, а именно: учебный процесс организован таким образом, что обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлектировать по поводу того, что они знают и думают, т.е. это означает высокий уровень взаимно направленной активности субъектов.

Изложенное позволяет рассматривать содержание дисциплин «Культурное наследие народов мира» и «Достопримечательности Московского региона» не только в контексте ознакомления с перечнем известных до-

стопримечательностей и объектов туристского интереса, но и рационального использования культуры как ресурса развития туризма, в частности формирования туристских программ, разработки туристских маршрутов, осуществления экскурсионной деятельности, культуры обслуживания и пр. Такой подход обеспечивает высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, коммуникабельность, акцент на деятельность.

Сегодня в сети Интернет существует большой объем информации различного содержания и качества по теме культурного наследия. Однако, в рамках профессиональных дисциплин необходимо определить те ресурсы, которые будут полезны при изучении, и содержать релевантный контент [5]. При подготовке методического обучения необходимо учитывать следующее аспекты электронных ресурсов:

1. Электронные ресурсы и проекты, относящиеся к теме культурного наследия для образовательных целей, которые могут использоваться преподавателями и студентами (официальные образовательные порталы, профессиональные педагогические ассоциации и форумы, педагогические интернет-порталы, сайты образовательных организаций и др.);

2. Веб-сайты, предлагающие данные более общего характера по вопросам культурного наследия (государственные и профессиональные организации, занимающиеся вопросами в сфере культурного наследия, сайты туристских офисов и представительств и др).

3. Веб-сайты, содержащие информацию по различным аспектам культурного наследия (профессиональные порталы, посвященные вопросам культурного наследия, сайты учреждений культуры: музеи, театры и др.).

4. Веб-сайты, содержащие информацию о региональном/местном культурном наследии (сайты педагогических и культурно-образовательных проектов, туристические порталы и сайты, сайты туристских офисов и представительств, порталы о культуре, карты, фотографии и др.).

Интересным в рамках данного вопроса представляется зарубежный опыт по использованию электронных ресурсов для изучения культурного наследия. Для этой цели разрабатываются образовательные ресурсы для преподавателей и студентов, а также ссылки на полезные интернет ресурсы. Подобные ресурсы – это не только база данных, содержащая информацию по объектам культурного наследия, карты, фотографии и пр., здесь также собраны материалы для преподавателей, такие как: письменные задания, задания с упражнениями, для самостоятельной работы, презентации, в том числе, и для интерактивной доски и др.

В качестве примера можно привести задание по теме «О чем могут рассказать архитектурные формы?», которое, к примеру, можно использовать, во время работы по теме «Архитектурные стили Москвы», и содержащее в себе элементы интерактивного подхода. При изучении здания/постройки предлагается ряд последовательных действий.

Целями и задачами данного задания являются:

- определить различия в формах, образцах и особенностях декора здания и установить их связь с целевым назначением постройки;
- после наглядного ознакомления с архитектурными формами определить, почему именно эти формы были выбраны при строительстве;
- создать перечень лексических единиц, с помощью которых можно описать архитектурные формы, модели и декор здания.

Далее предлагаются варианты заданий:

- данная работа может проводиться в контексте изучения материалов, примененных при строительстве;
- задание может быть выполнено до осмотра местных достопримечательностей, а также во время осмотра;
- студентам может быть предложено рассмотрение вопросов на темы: для чего в прошлом требовалось такое количество окон, когда было построено здание и др.;
- во время осмотра объектов студенты могут сфотографировать различные части зданий и построек, различные архитектурные формы, а затем представить коллаж «нового» здания, т.е. выполнить творческое задание.

Последний пункт представляет особый интерес, т.к. под творческими заданиями понимаются такие учебные задания, которые требуют от обучающихся не простого воспроизводства информации, а творчества. Цель такого задания - найти свое собственное «правильное» решение, основанное на персональном опыте.

Подобный творческий подход к разработке заданий был применен в рамках дисциплин «Культурное наследие народов мира» и «Достопримечательности Московского региона». Студентам предлагается освоение теоретического материала с приведением примеров из профессиональной области, а также варианты заданий, основанных на использовании профессиональных электронных ресурсов с применением полученных результатов в практической деятельности.

Чтобы с первых лекций заинтересовать студентов вопросами изучение культурного наследия,

им было предложено рассмотреть:

- Использование фольклорных персонажей в качестве элементов продвижения дестинации на туристском рынке посредством изучения проекта «Сказочная карта России». Сегодня на «Сказочной карте России» обозначены более 20 резиденций, парков, поместий, где «проживают» Снегурочка, Дед Мороз, Леший, Царь Берендей, Кощей Бессмертный, Колобок и другие герои фольклора. Регионы часто сами предлагают своего героя и создают уникальную сказочную туристическую программу. В проект также активно вовлекаются туроператоры, которые продвигают в регионах своих сказочных персонажей [8]. В рамках практического задания студентам может быть предложено разработать и оформить собственную «карту сказочного туриста».

- Изучение айдентики туристских брендов, связанной с объектами и элементами культурного наследия и достопримечательностями (например, в туристском бренде Перу смысловую и визуальную связующую роль играют аллюзии на рисунки Наска и намеки на национальные узоры в виде линий, которые проходят через весь фирменный стиль). В рамках практического задания студентам может быть предложено разработать собственный историко-культурный бренд региона.

- При изучении роли элементов культуры в формировании туристского интереса предлагается совершить виртуальную экскурсию по музею, рассмотреть на примере программу событийного тура туроператорской компании и составить собственную, разработать фирменный стиль для сувенирной продукции и др.

Подобный формат заданий, хоть и является новым и требует детальной методической проработки, однако является практико-ориентированным, интерактивным и обусловливает овладение общими, профессиональными и дополнительными профессиональными компетенциями в ходе изучения дисциплины.

Среди современных подходов в обучении определенное место занимает творческая проектная деятельность. Так, в результате обобщения различных примеров педагогического опыта, было разработано следующее задание для творческого проекта студентов: составить азбуку-путеводитель для детей по Москве. Были сформулированы цели:

- расположить объекты и элементы культурного наследия в алфавитном порядке, предварительно отобрав их и обосновав свой выбор;
- составить краткое описание объекта.;
- использовать профессиональные электронные ресурсы для работы с информацией;
- выполнить собственный рисунок объекта или элемента культурного наследия и включить его в работу;
- представить проект в виде презентации в формате Powerpoint.

Следует отметить, что сложность данного задания заключалась в адаптации культурологической и исторической информации к уровню знаний дошкольника или школьника определенного возраста. Для этого требовалось использование специальных терминов, грамматических конструкций определенной сложности. Студентам было необходимо переработать научный материал, чтобы изложить его в форме, простой и понятной для ребенка определенного возраста, вызывая при этом интерес к туристическому объекту.

В результате выполнения проекта была составлена «Азбука-путеводитель по Москве для детей и их родителей», представленная в электронном формате, который удобен тем, что содержит ссылки на отобранные профессиональные электронные ресурсы, содержащие более подробную информацию об объектах.

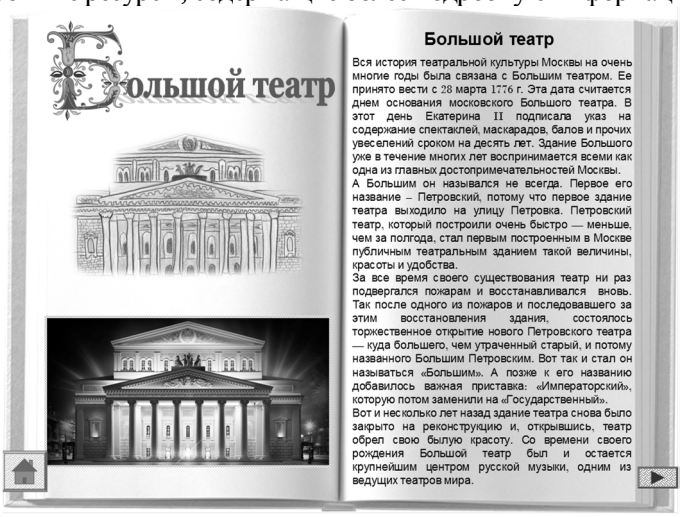


Рис 1. Фрагмент проекта «Азбука-путеводитель по Москве для детей и их родителей»

Таким образом, в современном туризме все большее значение приобретают игровые и активные формы представления культурного богатства. В этом случае турист становится непосредствен-

ным участником, познает события и явления изнутри, приобретает новый опыт, испытывает личные переживания, ощущает сопричастность к событиям исторического прошлого [13].

Поэтому в процессе обучения будущего специалиста в сфере туризма должны присутствовать творческие задания, эффективно реализовать которые можно с помощью электронных и интернет ресурсов.

Использование новых форм представления культурного наследия будет способствовать более яркому представлению информации, активизирует создание новых туристических проектов и программ, что в итоге обеспечит высокий профессионализм и компетентность будущих работников туристической отрасли.

This article deals with features and forms of representing cultural heritage within the framework of professional disciplines. The author proves the necessary conditions of including interactive technologies into educational activities of college.
The key words*: electronic resources, tourism, e-learning, interactive technologies.*

Список литературы

1. Веденин Ю.А. Формирование нового культурно-экологического подхода к сохранению наследия (в контексте истории создания Российского института культурного и природного наследия) // Экология культуры: Альманах Института Наследия «Территория». М., 2000. С. 25–30.

2. Герасименко Т.И., Гладкий И.Ю. Всемирное культурное наследие региона как основа развития историко-культурного туризма [Электронный ресурс] // Туризм и культурное наследие. Межвузовский сборник научных трудов. URL: http://tourlib.net/statti_tourism/gerasimenko.htm (дата обращения: 07.02.2014)

3. Дегтяренко, А.В. Культурно-историческое наследие региона в профессиональной подготовке специалистов туристской анимации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Дегтяренко Александр Владимирович. М., 2007. 131 с.

4. Зятева Л.А. К вопросу о формировании социокультурной среды университета // Актуальные проблемы современного образования: Сборник научных трудов XV1 Международной научно-практической конференции. Брянск: Изд-во ГК «Десяточка», 2012. С. 153 - 158.

5. Исакова Г.С. Информационная составляющая интерактивных форм образовательного процесса. Вестник Брянского государственного университета. No1 (2013): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО БГУ, 2013. 250 с. С. 39-41.

6. Мазуров, Ю.Л. Концептуальные основы наследиеведения. Доверительное управление культурным и природным наследием в России: прецеденты, аргументы, документы // Отв. ред. А.П. Кудрявцев, Ю.Л. Мазуров. [Электронный ресурс] // URL: http://www.ntrust.ru/public.cms/?eid=689230 (дата обращения: 01.02.2014)

7. Нематериальное культурное наследие [Электронный ресурс] // ВООПИиК. Центральный совет Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры: [сайт]. [2010]. URL: http://www.voopik.ru/our-heritage/kinds-cultural-heritage/non-material/ (дата обращения: 02.02.2014)

8. По «сказочной России» можно будет путешествовать с дисконтной картой // Вести АТОР. 20.12.2013. URL: http://www.atorus.ru/news/press-centre/new/24889.html (дата обращения: 16.01.2014)

9. Рыженко, А.И. Культурное наследие России в подготовке специалистов туристской сферы: автореф. дис. … кан. пед. наук: 13.00.08 / Рыженко Анна Ивановна. Сходня. 2007. 26 с.

10. Сильченкова, Т.Н. Культурно-историческое наследие и природные ресурсы в профессиональном образовании менеджеров туризма (На примере Смоленской области): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сильченкова Татьяна Николаевна. М., 2001. 145 с.

11. Сиченко, Н.С. Культурологическая модель развития туризма Ленинградской области: автореф. дис. … кан. культурологи: 24.00.01 / Сиченко Наталия Степановна. Спб, 2012. 26 с.

12. Соловьев, В. В. Совершенствование регионального механизма управления объектами культурного наследия : на примере Рязанской области : дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Соловьев Виктор Владимирович. Рязань, 2010. 152 с.

13. Шарапов, Д.Ю. Культурно-историческое наследие как объект познавательного туризма: на примере Волгоградской области: дис. ... канд. ист. наук : 24.00.01 / Шарапов Дмитрий Юрьевич. - Волгоград, 2009. 165 с.

Об авторе

Кандыба О.В. – аспирант Российского Нового Университета, s.kandyba@mail.ru

УДК 37.013

РОЛЬ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ И СРЕДОВОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ РЕБЕНКА

Н. В. Карташев

В статье представлены идеи повышения качества жизни ребенка в современных условиях, автор рассматривает потенциал духовных и материальных ценностей, положительно влияющих на ребенка, и создание качества жизни. Раскрыт потенциал семейного воспитания, ресурсы интеграции семейной, институциональной и средовой педагогики в повышении качества жизни современного ребенка.
Ключевые слова: *воспитанность, ценности, социальный стандарт, педагогическое партнерство, педагогизация среды, качество жизни человека.*

Изучение проблемы повышения качества жизни ребенка в современных условиях может послужить обогащению теории и практики работы с семьей, осуществлению профессиональной социальной и педагогической деятельности развития семейных ценностей. Понятие «качество жизни», в первую очередь, ориентировано на полноценную реализацию целей, задач, потребностей и норм жизни ребенка, соответствующих его интеллектуальному, эмоциональному, социальному развитию. Оно выражается в восприятии ребенком себя, своих отношений в определенной системе ценностей, в понимании наполненности жизни разнообразными событиями, отражающими удовлетворённость этими условиями. Причем, речь идет не только о материальной обеспеченности жизни, но, прежде всего, о таких важных ее факторах, как здоровье, социальное окружение, реализация духовных и культурных потребностей, нравственно-психологический климат и др.

Понятие «качество жизни» среди прочих характеристик должно содержать психолого-педагогические и социально-педагогические характеристики ребенка, связанные с его воспитанием, возможностями для получения образования и развития способностей, формирования социальных отношений в обществе, включая свободную гражданскую позицию индивида. Исходя из этого, качество жизни индивида можно определить как интегрированную характеристику степени удовлетворения его потребностей в базовых институтах социализации (семье, образовательном учреждении, группе сверстников и др.), включая степень его воспитанности, наличие знаний, умений и творчества, развитых способностей в социально ценных видах досуговой, семейно-бытовой, институционально-образовательной деятельности, наличие гражданской позиции, а также уровня личных притязаний. Организаторами качественного жизненного пространства выступают родители и профессиональные педагоги.

Известно, что социальная политика России, направленная на укрепление и дальнейшее повышение роли семьи в жизни общества, сталкивается с кризисом семейных ценностей. Об этом свидетельствуют такие негативные социальные явления, получившие свое распространение в жизни общества, как распространение малодетности в большинстве семей, нестабильность отношений между молодыми супругами в семье, увеличение числа неполных семей вследствие разводов, высокий уровень социального сиротства. В качестве кризисных явлений определяются также нарушение ценностной преемственности поколений в семье и увеличивающаяся конфликтность между родителями и детьми, снижение воспитательного потенциала современных родителей и рост безнадзорности, педагогической запущенности детей и асоциального поведения детей и подростков и др. Многие современные семьи не способны создать благоприятные условия для семейного воспитания ребенка вследствие невыполнения родителями первостепенных функций воспитания, отсутствия необходимых психолого-педагогических знаний, в то время как современное общество ставит перед семейным воспитанием педагогические задачи, ориентированные на укрепление физических, социальных и эмоциональных факторов жизни человека.

Существуют и другие причины снижения воспитательного потенциала деятельности родителей. Это ухудшившееся в начале XXI века экономическое положение большинства российских семей, которое заставило многих родителей увеличить продолжительность и интенсивность своей профессионально-трудовой деятельности, что существенно сократило время для воспитательного процесса в семье; значительное ослабление воспитательного взаимодействия образовательного учреждения и семьи, при этом воспитательная функция образовательного учреждения перестала быть доминирующей и др.

Выше сказанное определяет характер предельного возрастания роли социально-педагогической помощи семье, поскольку именно семья выступает ведущим институтом социализации подрастающего поколения, в ней закладываются нравственные основы личности, осуществляется овладение базовыми социальными ролями. В 2012 году Указом Президента РФ была утверждена «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы». Этот документ представляет анализ положения детей в РФ, определяет основные направления и задачи государственной политики в интересах детей и ключевые механизмы ее реализации, базирующиеся на общепризнанных принципах и нормах международного права.

Принципиальное значение для формирования качества жизни ребенка имеет привнесение ценностных ориентиров в социокультурную систему семьи. В конце XX в. известный отечественный педагог Б.Т.Лихачев, впервые исследуя проблему воспитательных ценностей в теоретическом и конкретно-историческом аспектах, в обобщенном виде охарактеризовал их как духовные и материальные феномены, положительно влияющие и воздействующие на ребенка в силу позитивных объективных общественных условий, обстоятельств, отношений. К ним относятся ценности, формирующие детскую личность в соответствии с современными представлениями о сущности и назначении человека, делающие ребенка способным адаптироваться в обществе и получать удовлетворение от жизни.

Воспитательные ценности имеют четыре основных интегративных источника: 1) генетический, психосоматический, индивидуально-личностный; 2) природный; 3) социумный; 4) социально-космический.

Так, в основе первого источника воспитательных ценностей лежат природно-генетические феномены: инстинкты, психические процессы, энергетические ресурсы индивида. Например, на основе инстинкта самосохранения и питания формируются и реализуются такие воспитательные ценности, как воля к жизни, здоровый образ жизни, умеренность, осторожность и рассудительность в поведении и т.д.

Вторым источником выступает Природа, являющаяся безусловной воспитательной, физически и духовно оздоравливающей ценностью, экологически здоровой нишей. Природный источник формирует в человеке ценностные отношения как к самой природе, так и к самому себе и к обществу, побуждает человека к философско-мировоззренческому размышлению о происхождении природы, о единстве законов и форм материального природного бытия.

Третьим источником воспитательных ценностей выступает социум. При этом человек не только создает воспитательные ценности, но и сам часто становится естественной и решающей воспитательной ценностью для ребенка. Например, сами родители или педагоги могут становиться создателями духовных и материальных ценностей, сильно воздействующим на ребенка примером. Родители и педагоги непосредственно творят воспитательный процесс, с помощью которого дети усваивают и присваивают воспитывающие их ценности. Однако информационные потоки социума часто содержат противоречиво-опасное для ребенка содержание. Поэтому задача родителей и педагогов состоит в коррекции негативных информационных потоков или в подготовке ребенка к восприятию и объяснению негативного информационного потока.

Четвертым источником воспитательных ценностей выступает Космос: яркая деятельность русских философов-космистов (Н.Ф. Федоров, В.С. Соловьев, С.М.Булгаков, П.А.Флоренский, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский и др.), роль основных мировых религий (христианство, иудаизм, мусульманство, буддизм) в формировании определенного образа жизни человека, целостном воспитании и развитии представлений ребенка о Боге; размышления, представления, теории, гипотезы о сущности Космоса, природы, их значения в жизни людей.

Современная родительская педагогика представляет собой организованный психолого-педагогический и социально-педагогический процесс воспитания ребенка, развития его личности. Семья, как исторически сложившаяся и наиболее естественная среда организации детско-родительских отношений, невозможна без реализации своей воспитательной функции. Однако современные родители недостаточно поддерживают природно-естественные силы ребенка, сохраняют и укрепляют его здоровье; не всегда заботятся о реализации природно-энергетического потенциала, задатков, склонностей растущего человека; оказывают необходимую ему помощь в комфортной социализации, проявляют заботу о его социальном статусе, образовании, соблюдении гражданских прав и обязанностей, выборе профессии и др.

К числу ценностей современной семейной педагогики целесообразно отнести способность родителей на партнерских позициях взаимодействовать с образовательными учреждениями, создавая тем самым ситуацию двустороннего сонаправленного действия, которое подразумевает реальное социокультурное, педагогическое участие, активную роль образовательного учреждения и семьи в воспитании ребенка. При этом сотрудничество и сотворчество предполагают утверждение гуманизированного, социокультурного типа отношений: совместный психолого-педагогический и социально-педагогический поиск, анализ результатов педагогического взаимодействия, педагогический прогноз и проектирование технологий сотрудничества, обсуждение планов обучающих, развивающих, воспитывающих семейных занятий, работы досуговых кружков, клубов по интересам и др.

Не случайно в современную педагогику было введено понятие «партнерство» - от английского слова «part» (часть единого целого), обозначающее систему взаимодействий и взаимоотношений, организованных на принципах равенства, добровольности, равнозначимости и дополнительности участников воспитательного процесса. Партнерство школы и семьи, как ведущих институтов социализации ребенка, становится необходимостью современного российского общества. Партнерство в вопросах воспитания ребенка помогает создать единый социально-педагогический «организм», сти-

мулирующий взаимосвязь социальных и педагогических факторов и их развитие.

Партнерство родителей и педагогов в едином социально-педагогическом процессе поможет педагогизировать семейный социум, повысить психолого-педагогическую компетентность родителей. Поэтому перед семьей и школой сегодня остро стоит проблема социально-педагогического взаимодействия в формировании у ребенка культуры, как естественного барьера, препятствующего негативным процессам «размывания» духовных ценностей человека. При этом средства массовой коммуникации, являющиеся носителями не только позитивных, но и негативных основ неформального образования детей, часто пропагандируют культ насилия, низменные инстинкты, нравы преступного мира, внося тем самым разрушающее начало в процесс формирования личностных качеств растущего человека.

В настоящее время в российском обществе отмечается повышенное внимание к семье со стороны всех социальных институтов. Это объясняется такими объективными процессами, как гуманизация и демократизация социокультурных отношений, ростом понимания приоритетности семьи в развитии, воспитании и социализации детей. Однако именно в семье формируется или, наоборот, подрывается психофизическое здоровье детей. С каждым годом растет число детей с различными патологическими состояниями (неврозы, психопатии, фобии и т.п.), с отклонениями в развитии личности, поведении, трудностями в обучении, в общении с людьми. Как правило, такие дети воспитываются в семьях, имеющих неблагоприятные социальные и психолого-педагогические условия (эмоционально-конфликтные отношения, некомпетентность родителей в вопросах развития и воспитания детей, жестокое обращение с детьми и т.д.). Поэтому профессиональная организация социально-педагогической поддержки семьи генетически травмированного ребенка является сегодня необходимым условием успешной его социальной адаптации и самореализации, фактором, оказывающим общее гуманизирующее воздействие на общественные нравы.

Оздоровление культуры общества напрямую зависит от формирования и развития педагогической культуры современной семьи. Однако взаимоотношения между обществом и семьей всегда были противоречивы. Ведущим следует считать противоречие между необходимостью усиления активной роли родителей в формировании личности ребенка и иждивенческой позицией современной семьи в вопросах воспитания, которая проявляется в переносе ответственности за воспитание будущих поколений на систему образования. Современные концепции общественного развития связывают социокультурный прогресс с семейно-досуговой культурой человека. В настоящее время в российском обществе актуализируется такой социально-педагогический феномен как семейно-досуговая культура. Педагогизация социально-культурной деятельности родителей позволяет оптимизировать и формировать культуру семейно-досугового воспитания ребенка.

В современных условиях российская система образования все чаще сталкивается с необходимостью решать проблемы образования, обучения, приобщения к нормам жизни детей, которые в силу различных причин оказались в группе «риска», воспитываются в семьях, где родители злоупотребляют спиртными напитками; вовлечены в группы сверстников, ориентированных на различные виды асоциального поведения и др. Поэтому российская семья, воспитывающая ребенка, постоянно испытывает потребности во взаимодействии с различными специалистами-консультантами: учителями, воспитателями, классными руководителями, психологами, социальными педагогами, медицинскими работниками, юристами, педагогами учреждений дополнительного образования и др.

Данное обстоятельство свидетельствует о необходимости системного повышения психолого-педагогической культуры современных родителей. Данный императив продиктован многочисленными социальными рисками, негативно влияющими на процесс социализации современных детей и подростков. Традиционно сложившаяся в образовательных учреждениях форма родительских собраний должна оставаться, являясь при этом лишь частью системы помощи родителям в вопросах воспитания детей. Нужны инновационные формы психолого-педагогического, социально-педагогического просвещения родителей по самым различным проблемным вопросам воспитания, обучения, образования, развития ребенка.

Одним из стратегических направлений помощи школы родителям в воспитании детей может стать развитие современных педагогических клубов для родителей. Их открытие при образовательных учреждениях (вузах, колледжах, школах) преследует цель: активизировать и расширять воспитательный потенциал как отдельных родителей, так и родительских объединений (родительских ассоциаций, комитетов, собраний и др.). В план работы педагогического клуба может быть включено обсуждение, например, таких актуальных психолого-педагогических проблем, как опасность детских «вредных привычек»; развитие системы широкого психолого-педагогического просвещения родителей; проведение школьной научно-практической конференции для родителей, педагогов, психологов и других специалистов; развитие школьной системы консультирования родителей в вопросах обучения, развития, воспитания и образования ребенка; обсуждение психолого-педагогической литературы по актуальным проблемам социализации современных школьников и др.

В рамках работы педагогического клуба целесообразно провести социологическое исследование среди учителей, родителей, учащихся по проблеме детского здоровья. Между тем, взрослые лишь в общем виде знают проблемы детства, оставляя в тени их конкретные проявления. Учителя считают главной причиной, затрудняющей работу школы, « самоустранение семьи от воспитания детей». В свою очередь, родители обвиняют школу в доведении ребенка до того состояния, в котором находятся их дети (повышение заболеваемости, агрессивность, распространение жестокости и др.). Сами школьники отмечают у себя такие недостатки, как сквернословие, курение, употребление алкоголя, вызывающее поведение по отношению к старшим, конфликты с родителями.

Медицинские работники обеспокоены здоровьем детей, отмечая у них хронические заболевания – неврозы, расстройства психики, зрения, слуха, сколиоз, гиподинамия. Дети испытывают психоэмоциональный голод, они лишены родительской заботы и ласки, общения с природой, с близкими. Отсюда их черствость, равнодушие к миру, низкая общая культура. Дети испытывают доминирующее влияние окружающей среды – школы, улицы, средств массовой коммуникации, различных субкультур и т.д.

К сожалению, следует признать, что часто в образовательном учреждении сотрудничество учителя с родителями и школьниками возникает стихийно. Согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов может быть обеспечена самими участниками значимой для них проблемы или задачи. Сотрудничество же школы и семьи должно стать основой формирования инновационного потенциала всех взаимосвязанных участников: педагогов, родителей, детей.

Таким образом, в числе современных национальных приоритетов России заметное место отводится концепции, направленной на повышение качества жизни человека. Одно из приоритетных ее направлений отводится воспитанию подрастающего поколения, личностно ориентированной интеграции семейной, институциональной и средовой педагогики в повышении качества жизни современного ребенка.

The paper presents the idea to improve the quality of life in modern conditions, the author examines the potential of spiritual and material values, positively affecting the child, and the creation of quality of life. Discloses the potential of family education, family resources integration, institutional and environmental pedagogy in improving the quality of life of the modern child.
***The key words**: education, values, social standard, pedagogical partnership pedagogisation environment, quality of life.*

Список литературы

1.Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.272 С.

2. Генкин Б.М. Эффективность труда и качество жизни: Учеб. пособие по курсу «Экономика и социология труда». СПб.:СПбГИЭА,1997.112 с.

3. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (Теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIXиXX веках). Самара,1997.84 с.

4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб.для студ.пед.вузов/ Под ред. В.А.Сластенина.-3-у изд., испр. и доп.М.:Академия,2000.200 с.

5. Очирова А.В. Социальное качество жизни как база гражданского общества// Неправительственные некоммерческие организации и общественное просветительское движение России: История. Опыт. Перспективы. М.: МГОФ «Знание», 2008.С.91-92.

Об авторе

Карташев Н.В.- доктор педагогических наук, профессор Московского государственного областного гуманитарного института

УДК 37.01(075.8)

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

М.В. Клименко

Статья посвящена проблеме формирования субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности как основы компетентностной модели студентов-бакалавров юридического профиля. Уровень сформированности субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности определяет успех в будущем выполняемой профессиональной деятельности, способности выступать активным ее участником на международном уровне, осуществлять коммуникацию в рамках глобального мирового образовательного, культурного, экономического и правового пространства.
***Ключевые слова:** субъектный опыт, учебно-профессиональная деятельность, компетентностный подход, компетентностная модель, ключевые компетенции.*

Активное вхождение России в мировое образовательное пространство потребовало изменений в существующую теорию и методологию образовательного процесса, обеспечение условий формирования социальной и профессиональной мобильности компетентного специалиста, пересмотра критериев оценки качества образования. Основной задачей высшего профессионального становится подготовка профессионала, способного не только адаптироваться в современной системе образования, но и творчески участвовать в ее развитии, проявлять инициативу, самостоятельность, быть подготовленным к работе на профессиональном уровне. 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 [6]. Данный подход наиболее полно находит свое отражение в компетентностной модели специалиста, то есть модели, ориентированной на сферу профессиональной деятельности.

В компетентностной модели специалиста цели образования связываются не только с выполнением конкретных функций, но и с интегрированными требованиями к результату образовательного процесса. Компетентностный подход охватывает наряду с конкретными знаниями и навыками такие категории, как способность, готовность к познанию, социальные навыки и др. [4].

Современные условия предъявляют к выпускникам высших учебных заведений новые требования, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных, интеллектуальных, коммуникативных, рефлектирующих, самоорганизующих начал, формирования способности активно участвовать в профессиональной деятельности в рамках широкого международного сотрудничества и взаимодействия.

Именно эти требования выдвигают на передний план проблему иноязычной подготовки к межкультурному общению в профессиональной сфере. При этом процесс обучения межкультурному общению должен иметь профессионально - деловую и социокультурную ориентации [7].

Цель статьи – обосновать и доказать идею о том, что формирование субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности как основы компетентностной модели бакалавров направления подготовки 030900 «Юриспруденция» возможно эффективно реализовать при формировании ключевых компетенций средствами дисциплины «Иностранный язык».

Так, на современном этапе обучения реализация задач обновления как содержания, так и форм, методов работы с целью максимального раскрытия личностных и творческих потенциалов, всестороннего развития личности обучаемых, их субъектного опыта невозможна без усиления индивидуально - дифференцированной направленности обучения. Что же касается университетского образования, то одной из его основных задач на сегодняшний день является переход от усовершенствования традиционных форм, методов трансляции содержания фундаментальных и прикладных дисциплин к созданию условий педагогического востребования личностных ресурсов студентов, разработке вариантов сопровождения становления субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности. При этом 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].

Идеи компетентностного подхода и процесса формирования компетентностной модели будущего специалиста по любому из направлений подготовки в целом, и направлению «Юриспруденция» в частности неразрывно связаны с формированием субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности студентов. Субъектный опыт - это опыт, который позволяет студенту обретать возможность ставить себе профессиональные задачи, выбирать из числа задач, предлагаемых ему преподавателем, последовательно добиваться их решения. Этот опыт приобретается в рамках учебно-профессиональной деятельности.

Учебно-профессиональная деятельность - это деятельность по овладению обобщенными способами действия, саморазвитию обучающегося благодаря решению специально поставленных преподавателем учебно-профессиональных задач посредством учебных действий. Этот вид деятельности характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью и осознанностью [8]. При изучении субъектного опыта студентов высшей школы необходимо опираться как на общие характеристики учебно-профессиональной деятельности, так и на учет особенностей той или иной специализации в зависимости от специальности обучающихся. Именно учет данных специфических особенностей будущей профессиональной деятельности необходим при отборе содержания материала, выборе форм, методов его представления с целью эффективного формирования субъектного опыта учебно-профессиональной, а далее – профессиональной деятельности студентов.

Формирование учебно-профессиональной деятельности студента сопряжено с процессом ста-

новления его субъектного опыта. Поэтому центральная проблема образования в вузе - это проектирование учебно-академической деятельности студента с учетом уровня его субъектной позиции. Согласно точки зрения В.Я. Ляудис, учебно-профессиональную деятельность нужно анализировать не саму по себе, а как составляющую той образовательной деятельности, системообразующей переменной которой выступают гуманные, творческие, субъект-субъектые, личностно-ориентированные взаимоотношения студентов между собой и с преподавателями [8].

Успешность учебно-профессиональной деятельности во многом зависит от мотивации, на этапе формирования которой первостепенное значение приобретает актуализация профессиональных интересов студентов, включение формулируемой задачи в контекст будущей профессии. Таким образом, цель вузовского образования – формирование целостной структуры личности студента – будущего юриста в рамках специально организованной учебно-профессиональной деятельности.

Анализ работ по проблеме позволяет избрать в качестве ключевой для определения основных компонентов субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов позицию И.Я Лернера [5], который связывает компоненты субъектного опыта с содержанием образования, с целями обучения и с социальными требованиями к подготовке обучаемых. Продолжая его идею анализа содержания социального опыта как совокупности деятельностей, преломляя ее к целям и условиям (компетентностный подход к процессу обучения в высшей школе) в качестве единицы субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности можно избрать отдельный, целенаправленный ее акт, осуществляемый студентом. Это позволяет выделить следующие компоненты субъектного опыта: когнитивный, операционально-практический, творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений, коммуникативный опыт. Между всеми компонентами имеются определенные связи, причем каждый из предшествующих является условием функционирования последующих. Чтобы судить о степени сформированности того или иного компонента субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности в отдельности и их совокупности у студента, в нашем исследовании мы связываем эти компоненты с наличием или отсутствием сформированных компетенций. При этом выделенные компоненты являются его воплощением в модели будущего специалиста, сформированные компетенции представляют собой показатель уровня его усвоения.

Перечень ключевых компетенций определяется нами на основе главных целей высшего профессионального образования, структурного представления социального опыта и субъектного опыта личности, а также основных видов деятельности студента, позволяющих ему овладевать опытом учебно-профессиональной деятельности. Таким образом, выделяются следующие компетенции:

1) учебно-познавательные,
2) общекультурные,
3) информационные,
4) социально-трудовые,
5) коммуникативные,
6) ценностно-смысловые,
7) личностного самосовершенствования.

Каждая компетенция характеризуется набором определенных знаний, умений и навыков, носящих как общий, так и частнопредметный характер. На основе этого можно предложить деятельностную форму выражения выделенных ключевых компетенций при формировании субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности студентов [9].

Таким образом, субъектный опыт учебно-профессиональной деятельности - ***это совокупность познавательных, коммуникативных, творческих знаний, умений и навыков по решению профессионально ориентированных задач, приобретаемых студентами в процессе подготовки; способностей к эмоционально-ценностной оценке результатов собственного обучения как деятельностной формы проявления сформированных ключевых компетенций в рамках специально организованного учебного процесса.***

При этом для создания условий наиболее эффективного процесса формирования субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности бакалавров юридического профиля подготовки средствами дисциплины «Иностранный язык» рациональным представляется анализ характеристики и обобщение требований к уровню подготовки по направлению 030900 «Юриспруденция». На основе проведенного анализа нами были определены объекты учебно-профессиональной деятельности студентов-бакалавров по данному направлению подготовки и требования к уровню их знаний и умений по профилю. В соответствии с ними мы выделили требования к уровню владения иностранным языком:

Обобщенные требования к уровню подготовки по направлению подготовки «Юриспруденция»		**Требования к уровню владения иностранным языком**
1. Знание основных юридических понятий, их определений, способность установить связь между ними.	⟺	1. Знание ключевой юридической терминологии на иностранном языке в рамках изучаемой тематики, умение соотнести понятие с его определением, кратко объяснить его значение.

2. Юридически правильная квалификация фактов и обстоятельств.	⟺	2. Умение давать оценку ситуации с правовой точки зрения на иностранном языке, используя соответствующую терминологию и с учетом законодательства РФ или же стран изучаемого языка.
3. Принятие правовых решений и совершение иных юридических действий в точном соответствии с законом.		3. Умение на иностранном языке указать собеседнику юридически верное решение той или иной проблемы, возникающей и связанной с определенной отраслью права.
4. Установление фактов правонарушений, определение мер ответственности и наказания виновных, принятие необходимых мер к восстановлению нарушенных прав.		4. Умение в предложенной ситуации профессионально ориентированного общения выступать в различных ролях, в соответствии с которыми на иностранном языке строить высказывания по защите, обвинению, вынесению вердикта, назначению наказания, задержанию правонарушителя и т.п.

Далее, руководствуясь идеей о том, что ведущей при обучении иностранному языку будущих юристов выступает коммуникативная компетенция как неотъемлемая часть субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности, нам представляется целесообразным предложить следующие описание уровней, которыми мы будем руководствоваться при составлении практических заданий и системы упражнений для оптимизации процесса обучения и повышения мотивации студентов к изучению предмета и соответствия предлагаемых заданий тому набору требований, которые предъявляются к профессионалу юридического профиля при международном сотрудничестве в рамках его профессиональной деятельности:

Уровень	Коммуникативные характеристики речевого поведения в профессиональной сфере
1. Профессионально ограниченный	Юрист способен участвовать в ограниченном количестве ситуаций межкультурного профессионально ориентированного общения. Может представить устно и письменно основную информацию о специфике своей профессиональной деятельности. Узнает на слух и в письменных текстах ключевые юридические термины из своей области деятельности. Может определить принадлежность короткого текста (письмо, договор) к своей сфере профессиональной деятельности
2. Начальный профессиональный	Может принимать участие в более широком диапазоне ситуаций межкультурного профессионально ориентированного общения. Понимает высказывания /основное содержание текстов, содержащих знакомую терминологию и произносимых в медленном темпе. Может участвовать в беседе, переговорах, задавая вопросы и кратко излагать свою позицию. Умеет составлять необходимые простейшие документы профессиональной направленности.
3. Средний профессиональный	Расширяются возможности участия в официальном и неофициальном общении (международные юридические конференции, переговоры, консультирование зарубежных клиентов). При чтении профессионально значимых материалов умеет использовать необходимую справочную литературу.
4. Высокий профессиональный	Возможности участия в межкультурном общении расширяются за счет того, что юрист демонстрирует возможность участия в них даже в том случае, если они осуществляются в рамках тематики, выходящей за предел его профессиональной деятельности. Расширяются возможности использования неподготовленной речи (на переговорах, в процессе консультирования). Умения письменной речи расширяются

Так как объектами учебно-профессиональной деятельности студентов, а далее профессиональной деятельности выпускников в соответствии с государственным стандартом являются события и действия, имеющие юридическое значение, правовые отношения, возникающие в сфере функционирования государственных институтов, правовые отношения между государственными органами, физическими и юридическими лицами, то соответственно, студенту необходимо приобрести опыт данной деятельности посредством изучения как общепрофессиональных и дисциплин специализации, так и гуманитарных дисциплин. Взяв данную идею за основу, мы руководствовались следующими соображениями при разработке системы разноуровневых заданий, которые могут быть предложены в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык»:

- задания должны моделировать ситуации будущей профессиональной деятельности юриста, охватывающие основные, стандартные действия и операции, возможность выполнения которых дает фундаментальная и специальная подготовка в области юриспруденции;

- задания должны иметь коммуникативную направленность, отражая правовые отношения, возникающие между представителями государственных правоохранительных органов, физическими и юридическими лицами в различных ситуациях общения;

- задания должны быть связаны с учебной и производственной практикой студентов, тем самым расширяя и углубляя их опыт учебно-профессиональной деятельности.

Приведем примеры конкретных заданий, направленных на формирование тех или иных состав-

ляющих субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности студентов – будущих юристов:

1) Для формирования учебно-познавательной и информационной компетенций, предполагающих активную самостоятельную работу и деятельность по поиску информации в сети интернет можно предложить:

При изучении правоохранительных организаций (FBI, Interpol, SOCA) познакомиться с историей их основания, девизами, отделами, и т.п.:

а) Comment on the FBI motto "Fidelity, brevity, integrity". Find additional information about it. Use the link: http://www.fbi.gov/libref/historic/fbiseal/fbiseal.htm (необходимо прокомментировать девиз ФБР, найти и представить дополнительную информацию о нем);

б) Prepare reports on the following topics:

- New Agents' Training Unit
- The FBI National Academy
- International Training Programme
- Behavioral Science Unit

Use the links:(подготовить доклады о работе отделов ФБР, используя ссылки);

2) Для формирования общекультурной и ценностно - смысловой компетенций в рамках профиля подготовки «Юриспруденция», преломляя их к дисциплине «Иностранный язык» и учитывая культурные особенности страны изучаемого языка, могут быть предложены следующие задания:

При изучении тем, посвященных проблеме уголовного и гражданского права, судебного процесса, вынесения вердикта и смертного приговора организовывать круглые столы и дискуссии, посвященные обсуждению следующего:

а) Work in pairs. Discuss the following problems (expressing opposite opinions):

1. Can a former criminal start a new life after imprisonment without reoffending?
2. Is a verdict of guilt always found for really guilty persons?
3. Giving bribe to a judge: consequences. (в парах обсудить вопросы о том, может ли преступник начать новую жизнь после освобождения, всегда ли вердикт ВИНОВЕН выносится людям, действительно совершившим преступление, каковы последствия подкупа судьи)

б) Discuss in pairs the methods of execution, decide which ia the most humane, if any (обсудить возможные виды смертной казни, есть ли среди них вообще гуманный)

Таким образом, выполняя подобные задания, студенты касаются глобальных, актуальных общечеловеческих проблем и вопросов. Кроме того, в процессе обсуждения и выражения собственного мнения на иностранном языке происходит процесс формирования и тренировки навыков диалогической и монологической речи, а следовательно, формирование коммуникативной компетенции.

3) Для формирования социально-трудовой и компетенции личностного самосовершенствования наиболее эффективным на наш взгляд в рамках обучения иностранному языку студентов-бакалавров юридического профиля является выполнение проектов после изучения каждой темы. При этом, будучи направленными на формирование указанных компетенций, они параллельно способствуют формированию и всех остальных, так как на разных этапах работы над проектом необходимо применять полученные знания, заниматься поиском информации, анализировать и интерпретировать реалии стран изучаемого языка в рамках профессиональной тематики, сопоставлять их с аналогичными реалиями в собственной стране, в процессе представления проекта демонстрировать навыки владения устной и письменной речью, выражать свое эмоционально-оценочное отношение к затрагиваемым в проекте вопросам:

а) **PROJECT "Creation of Absolutely Just Society in an N State".** Prepare and act out a seminar devoted to the problem of justice in modern world. Be ready:

-To chose the participants (philosophers, historians, famous politicians, lawyers, public figures)

-To discuss the notion of justice, the possibility of a just society's creation, historical examples of creation's impossibility, financial costs of such creation, crime rates in a created state

-To present a model (tables, pictures, figures, diagrams, photos) (проект по созданию абсолютно справедливого общества в неком городе Н с участием политиков, философов, юристов, предоставлением статистической информации, перспектив развития и т.п.).

б) **PROJECT "International Legal Forum".** Prepare and act out a meeting of representatives from Russia, the USA and Great Britain. Be ready:

-To chose the participants (lawyers, judges, policeman, officials)

-To discuss lawyers' organizations, their work in 3 countries, international cooperation, corruption and crime rates

-To present examples of greatly professional work (cases wined, satisfied defendants, plaintiffs)

-To organize and act out interviews with prominent lawyers, interviews via teleconference bridge (проект «международный юридический форум, с участием юристов России, США, Великобритании,

организацией телемоста, предоставлением информации о приоритетных направлениях работы, юридических фирмах, наиболее знаменитых выигранных в суде делах и т.д.).

в) **PROJECT "Summit of the International Law Enforcement Organizations".** Prepare and act out a meeting of representatives from Interpol, FBI and SOCA in New York. Be ready:

To discuss the state of affairs in the world, crime rates in different countries, a threat of terrorist attacks, cooperation of the law enforcement organization

To speak about the creation of absolutely new international organization, comprising all existing, present its model, structure and functions

To represent the activity and achievements of each organization (tables, presentations, video) (проект «Саммит ведущих мировых правоохранительных организаций с обсуждением ситуации в мире, уровня преступности, террористических актов и методов борьбы с ними).

г) PROJECT: "A court Hearing". Prepare and act out a hearing of any case in the court. Be ready:

To chose the participants

To think over in detail the case

To act out justice process, events reconstruction

To present physical evidence (судебное слушание дела, с соблюдением всей процедуры судебного процесса, судьей, прокурором,обвиняемым, свидетелями, предоставлением улик, судебными прениями и вынесением вердикта).

Таким образом, процесс обучения иностранному языку студентов бакалавров юридического профиля, направленный на формирование совокупности компетенций как составляющих субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности, является основой компетентностной модели будущего профессионала, позволяющей осуществлять учебную, а далее – профессиональную деятельность в условиях международного сотрудничества в культурной, политической, экономической, социальной и правовой сферах.

The article deals with the problem of subject experience of education and professional activity formation as a basis for competence model of law department students. The level of subject experience formation defines the success of future carried out professional activity, the ability to act as its active participant at international level, to communicate efficiently within the framework of global educational, cultural, economic and legal areas.

The key words: subject experience, education and professional activity, competence – based approach, competence – based model, key competences.

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. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта //М.: Наука, 1994. 276с.

3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2011.

4. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования//Высшее образование в России. 2005. №4. С.23-29.

5. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения // М., 1999. 253с.

6. Погонышева Д.А. Подготовка в ВУЗе будущих ИТ - специалистов как субъектов профессиональной деятельности// Вестник БГУ. №1.Брянск: Изд-во БГУ, 2013.

7. Федорова О.Н. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода: дис. канд. пед. наук: Санкт-Петербургский торгово-экономический институт. Санкт-Петербург, 2007.

8. Формирование учебной деятельности студентов//Под ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во МГУ, 1989. 240с.

9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование 2003. №2. С. 58-64.

Об авторе

Клименко М.В. –кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета,kmv0604@yandex.ru

УДК 37.0.001.76+373.1

ОСОБЕННОСТИ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ СЕГОДНЯ

Т.Н. Корнеенко

В статье рассмотрены особенности феноменологического подхода к образованию. Феноменологический подход, учитывающий бытийную составляющую человека, в том числе и в познавательной деятельности, является основным в педагогическом процессе. Доказательством того служит то, что «человекоразмерный концепт» выступает основой в выстраивании отношений в обществе. Показаны отличительные особенности логического и феноменологического мышления в процессе обучения.

***Ключевые слова**: феноменология, феноменологический подход, образование, личность, мышление.*

Сегодня мир сталкивается с проблемами, которые с каждым годом все более усугубляются. Участившиеся экологические проблемы: таяние ледников, опустошение плодородных земель, изменение среднегодовой температуры Земли, участившиеся катастрофы: землетрясение, извержение вулканов, – все это, лишь некоторые из них. Расширяющееся информационное пространство помимо положительной стороны влечет за собой и зависимость человека от информации, от плодов своей деятельности. Наконец, утрачивается связь между людьми, между поколениями, нарастает отчуждение, что говорит об опустошении человека. Все это свидетельствует о духовном кризисе человека.

Отметим, что кризисные явления сегодня проявляются и в методологии таких фундаментальных наук как естественные. Суть кризисных явлений состоит в том, что процесс научного познания не может строиться так, как строился раньше, – только на основе методов рациональной индукции. Российский философ В.С. Степин выделил одну из особенностей «постнеклассической» науки, а именно субъектную обусловленность результатов научного познания. Это значит, что сегодня процесс познания мало напоминает «беспристрастное чтение законов природы», поскольку его результаты обусловлены влиянием познающего субъекта.

Полагаем, что все названные проблемы выступают следствием духовного кризиса, которым в какой-то степени пронизана и система образования. Так, погоня за внешними формами (компьютеризация образования) при прежнем содержании образования, в том числе и при прежнем подходе к образованию, тормозит или, говоря более резко, отрицательно влияет на развитие личности школьника.

Познавательная деятельность является основной в школе или в вузе. Следовательно, изменения в сфере образования, должны касаться подходов к процессу познания. Российский ученый Г.Г. Шпет отмечал, что «…мы не только видим и охватываем, но и разумеем видимое и охватываем»[6, с.72]. «Разуметь» видимое означает видеть и осмыслять познаваемое как феномен. Так, в историко-педагогической литературе можно выделить те, в которых подчеркивается многозначность процесса познания: процесс познания – не механическая рецепция (А. Дистервег); учиться – означает самому у себя находить (П.Ф. Каптерев); знание не сообщается переливанием из сосуда в сосуд (С.Л. Рубинштейн); субъект познания не только проявляется в акте познания, но и созидается, изменяется в нем (С.Л. Рубинштейн, В.П. Зинченко). Все названные положения предопределяют развитие нового подхода в мышлении учащегося – феноменологического.

Выделим какие основания феноменологии позволяют говорить о ней как о науке, на которую надо ориентировать образовательный процесс. Во-первых, это неполнота существующих подходов к развитию мышления или познавательных способностей на сегодняшний день. Так, опора на деятельностный, проблемный, или задачный подходы в обучении позволяют развиваться только одной стороне личности. Например, задачный подход предполагает собой предельную конкретность в постановке задачи, что противоречит принципу бесконечности познаваемого. Проблемный подход позволяет развить познавательную активность учащегося, но его использование ограничено как временными рамками, так и узостью конкретных вопросов перед учащимися, касающихся в основном предметной сферы. Размышления учащегося при этом не затрагивают сферы его бытия. Г.Г. Шпет пишет о том, что «… наука со времен Платона оказалась неполной, в том смысле, что она не обратила внимание *на бытие самого познающего субъекта*» [6, с.20]. Таким образом, феноменологический подход в развитии человека становится определяющим, поскольку именно он позволяет обращать внимание на бытие познающего субъекта (причем, не только обращает, а берет за основу), основывается на методах интуиции, переживания, прояснения, индукции и редукции [2], на которые в случае развития интеллектуального мышления стараются не обращать внимание, или обращают, но не полностью.

Во-вторых, при опоре на феноменологический подход в образовании, происходит *более полное развитие и задействование в образовании жизненного мира учащегося.* Так, Г.Г. Шпет отмечает, что «…ни чувственный опыт, ни рассудок, ни опыт в оковах рассудка, нам жизненного и полного не дает… Но, сквозь пестроту чувственной данности, сквозь порядок интеллектуальной интуиции, пробиваемся мы к живой душе всего сущего, ухватывая ее в своеобразной интуиции….», которая дает «уразуметь подлинное в

его подлинности, цельное в его цельности, полное в его полноте» [6, с.32]. Г. Гуссерль говорит о том, что заменяя вещи моделями, разум лишается смысложизненного измерения, или формализуется.

В-третьих, феноменологический подход предполагает собой, что в нем более полно происходит естественное раскрытие человеком самого себя, своей *субъективности*. Г.П. Звенигородская отмечает, что субъективность выступает «методологическим основанием для изменения организации педагогического процесса» [2, с.98]. Раскрытие субъективности происходит в том числе и через апеллирование в процессе обучения к тем способностям, которые при феноменологическом подходе выступают определяющими. Так, П.Ф. Каптерев говорит о том, что способность к наблюдению, к правильному выражению своих впечатлений гораздо более значат в развитии человека, чем даже искусство писать, или математические способности. К. Ясперс отмечает, что для человека важны не только способности к языкам или к математическому мышлению, а готовность к духовному постижению.

В-четвертых, отечественными психологами (В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, А.К. Осницкий, В.А. Петровский) отмечается, что познавательная деятельность тогда эффективна для развития человека, когда закрепляется в его поведении. Закрепиться в поведении может не всякая деятельность. Так, опора на рациональность в образовании способствует закреплению окружающего в голове учащегося мира на уровне модели. Дело в том, что классическая рациональность в познании молчаливо допускает перенос знания из одной головы в другую. Предполагается, что учитель и учащийся приобщены к «одной и той же цели бытия» находятся в одномерном пространстве, – словом, находятся в пространстве монокультуры. Именно эти допущения и позволяют учителю думать, что при его объяснении учащийся сразу все понимает. Однако, по выражению М.К. Мамардашвили в этом случае присутствует и развивается человек-субстрат, в лучшем случае «…наделенный константными способностями познания, универсальными по всей сумме и в любом месте пространства» [3, с.54]. Другими словами, в этом случае развитие сферы бытия человека существенно отстает от развития предметной сферы.

Между тем, опора на феноменологический подход в обучении, предполагает «включение» в процесс обучения бытийственной сферы человека, а не только эмоциональной, что будет способствовать видению новых смыслов познаваемого, углублению духовной деятельности человека.

Необходимость апеллирования к феноменологическому подходу [1;2;6] в образовании становится очевидной, еще и потому, что цели образования получают новый смысл. Например, такие цели образования как обретение и развитие учащимся своего образа Я, вхождение его в окружающий мир, мир культуры, ценностей, постижение им смысла бытия, не могут быть раз и навсегда определенными человеком. Они меняются, пересматриваются, углубляются на протяжении всей его жизни. Поэтому, основная проблема развития человека связана с изменением самого себя. Она состоит в изменении траектории своего пути, «запуска себя по другой траектории», согласно внутренним основаниям. Отсюда такие цели в образовании как пробуждение духовности и саморазвитие, самосовершенствование на протяжении всей жизни сегодня становятся более значимыми для учащихся. А феноменологический подход, учитывающий бытие человека в процессе познавания, становится определяющим.

Между тем, можно говорить не только о феноменологическом подходе к познавательной деятельности, но и к образованию в целом. Сегодня концепт человекоразмерности [5] выступает основным требованием, законом, к построению и развитию образовательного процесса. Л.А. Степашко отмечает, что понятие «человекоразмерность» выступает как «….«защита» природы человека в реальных условиях, как регулятив …, предполагающий сообразовывать проекты реформ в области образования с возможностями и особенностями природы человека» [4, с.81]. Ведь любой проект в сфере образования «имеет дело с исторически развивающейся системой, с включенным в нее человеком и человеческой деятельностью», поэтому понятие «человекоразмерности» является не только критерием развития педагогического процесса или «природных сущностных сил» человека, но и основанием выстраивания взаимодействия с учащимся. Это значит, что феноменологический подход, который лежит в основе взаимодействия, выступает мерою развития мышления учащегося, основанием развития его субъективности и будет тем подходом, который выступает фундаментом реализации главнейшего концепта – человекоразмерности образования.

Центральным понятием названного подхода является слово «феномен». Опираясь на работы Э. Гуссерля, Г. Г. Шпета, К. Мерло-Понти, М.К. Мамардашвили, попытаемся выделить его психолого-педагогический смысл. Так, Э. Гуссерль говорит о том, что истинный процесс познания протекает в том случае, «если мы выключим все трансценденции» [1.43]. Другими словами, все внешнее может отвлекать от истинного познания, мешать увидеть суть. Под внешним можно понимать не только внешний образ предмета (который закрепляется в сознании, а потому вступает препятствием в дальнейшем его понимании), но и общепринятое понимание чего-либо, перенятое от другого, а потому являющееся уже выхолощенным знанием, с ограниченным смыслом. М.К. Мамардашвили говорит том, что надо блокировать и нейтрализовать наглядности в наших рассуждениях, поскольку они «…мешают увидеть те зависимости и гармонии, которые не поддаются наглядному постижению и

которые закрыты наглядностью нашего предметного языка» [3, с.76]. По его мнению, необходимо, чтобы внимание человека сдвинулось от привычного содержания, «в горизонтали которого все точки заняты ментальными формациями – объектами внешнего мира». Отсюда феномен – это образование сознания, в котором нет универсальных связей с внешним миром. Это не представление объекта действительности и не мечта. Это некоторая замкнутая целостность, в котором выражен предмет действительности «как он есть». М.К. Мамардашвили обращает внимание на то, что феномен сознавания проявляется в случае «задействования всей души в каком либо действии, в котором выражено предназначение человека». Он возникает в ответ на реализацию во внешних условиях того впечатления, что выражает состояние человека. Отсюда следует, что феноменологический подход уходит корнями к онтологическим принципам, на которых основывается все образование: закон природосообразности, закон идеалосообразности, закон субъектности.

Таким образом, феноменологический подход в принципе отличен от ранее существовавших. Основная его особенность заключается в том, что он позволяет подходить к учащемуся не как к некоторой заданной целостности, а как к личности, обладающей собственной историей, могущей меняться, и имеющей для этого внутренние силы.

Для того, чтобы показать возможности феноменологического подхода, проанализируем его отличительные особенности в его сравнении с обычным интеллектуальным (логическим) мышлением. Под обычным мышлением мы понимаем «классически рациональное мышление», основанное на логических операциях анализа объектов внешней действительности – готовых моделей. Между тем, наше сравнение будет условным, поскольку в более общем случае логическое мышление выступает частным случаем феноменологического.

Г. Гуссерль [1] анализируя особенности обычного мышления, приходит к выводу, что оно предельно. Так, для обычного логического мышления характерна ограниченность понимания сущности предмета, для него «неизвестное – горизонт известного». В то время как в феноменологическом мышлении не существует предела, поскольку оно обращено к опыту самого человека. Говоря опыт, мы подразумеваем совокупный опыт аккумулированных знаний, переживаний, отношений, восприятий человека. С этой точки зрения внутренний опыт человека беспределен, а новое знание, встраиваясь в структуру опыта, изменяет и обогащает его. Отсюда вытекает следующее различие. Так, при обычном способе мышление вещь представлена односторонне, точнее мы заранее предполагаем эту односторонность, поскольку стремимся отнести ее сущность к уже известным моделям. Феноменологическое мышление опирается на многообразие восприятия вещи, которое образует по выражению Э. Гуссерля в сознании человека «длящееся переживание» [1]. Так, сущность познаваемого в принципе нельзя считать раз и навсегда заданным. Во-первых, потому что человек каждый раз не равен самому себе, а поскольку знание выступает частью опыта человека, то и результат его осознавания, понимания будет разным. Во-вторых, сам познаваемый предмет каждый раз разный, поскольку его восприятие зависит в том числе от внешних условий: освещения, расположения, запаха, цвета и т.п, что может вызывать разные слои осознания. Это значит, что познаваемый предмет «нюансирует», по выражению Э. Гуссерля, собственные переживания человека, что углубляет и расширяет сущность познаваемого.

Следующее различие связано с особенностью логического (обычного) мышления. Так, при обычном мышлении остается не задействовано фоновое поле: чувства и переживания либо совсем не представлены, либо представлены разрозненно и в лучшем случае сопровождают размышления, но не выступают их источником, как при феноменологическом мышлении. При феноменологическом познании фоновое поле как будто бы «является», что делает актуальными впечатления, обогащает и развивает рефлексивную деятельность.

Еще одно различие связано с тем, что обычное логическое мышление знаково. Иными словами, познаваемая вещь является знаком или этапом для дальнейшего познания. Об этом в своей книге размышляет М.К. Мамардашвили [3]. Так, в этом случае молчаливо предполагается, что субъект, размышляя, просчитывая в уме все возможные варианты, знает куда движется. Но просчитать он может лишь тогда, когда и познаваемый объект и он сам находятся в одном поле культуры – монокультуры. Однако, мир многообразен, а главной иллюзией и является то, что нас окружает пустое пространство [3]. Между тем, феноменологическое познание бытийственно, в том смысле, что в этом случае затронута как сфера субъективности человека, так и постоянно присутствует возможность миру быть иным, чем на картинке, поэтому человек не просто автор (качество субъектности), а исследователь познаваемого.

Наконец, феноменологическое познание сущностно, а мышление, подверженное классическому рационализму останавливается на фактах. Однако из факта не следует его понимание, а понимание происходит если «сам человек устанавливается в качестве события в мире» [3, с.101], становится сопричастным миру. Это происходит потому, что по выражению М.К. Мамардашвиди, человек не мыслит линейно, а каждый раз «впадает» в мысль заново, так, что оно предстает событием для

него (человека), в котором целостно затронут. Быть сопричастным модели мира, готовому (правильному) образу нельзя. Иными словами, феноменологическое мышление содержательно, то есть позволяет человеку устанавливаться в мире, согласно своим пережитым впечатлениям, а значит меняться в познании, быть иным, чем он был до этого.

Таким образом, познавательная деятельность может быть намного богаче, чем простое использование (анализ, синтез) ранее полученной информации, для будущего знания. В познании, прежде всего, закрепляется опыт: опыт переживаний, опыт рефлексии, опыт искания.

Из вышесказанного сделаем выводы. Феноменологический подход оказывает прямое влияние на становление и развитие субъективности человека, поскольку к ней аппелирует.

Существуют значительные отличия логического – линейного мышления от феноменологического. Главное их отличие заключено в подходе к Другому, окружающему миру, который может быть иным, своеобразным, может меняться. Э. Гуссерль отмечает, что познание начинается с опыта и остается в опыте. Эти слова означают, что познание начинается с опыта, означает, что в результате опытного познания (индивидуального созерцания) человек составляет образ о видимом им предмете и выделяет его сущностную характеристику. В этом смысле познание *случайно*, поскольку «…сам предмет в себе самом обладает своеобразием», а в результате «единичного вглядывания» постигается «одна сущность». В этом случае, вся совокупность своеобразий, целостность, единичность предмета остается «за кадром», остается непознанной. Поэтому для того, чтобы познание было полным, необходимо, чтобы оно «осталось в опыте». Необходимо, чтобы в результате следующих созерцаний этого же предмета в сознании человека возникали другие сущностные характеристики – и тогда постепенно складывалась целостная картина.

Наконец, феноменологический подход человекоразмерен, в том смысле, что созвучен принципам природосообразности, идеалосообразности и субъектности в обучении человека, а также учитывает каждый раз траекторию выбора развития личности.

In the article being shown features of phenomenological approach in the education. Today concept of human is basis of mutual relations in the society. The phenomenological approach is necessary in pedagogical process. It is takes into account emotional, volitional, subjective component in the cognitive activity of person. In the article being shown differences of logical and phenomenological thinking.
Key words: phenomenology, phenomenological approach, education, person, thinking.

Список литературы

1. Гуссерль Э. Идеи чистой феноменологии/ Э. Гуссерль. М.:Академический проспект, 2009. 496с.
2. Звенигородская Г.П. О феноменологии и рефлексии в образовании /книга для учителя: учеб. пособие /Г.П. Звенигородская.Хабаровск:, 2002.202с.
3. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности.СПб.: Азбука,2010.288с.
4. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учеб. пособие / Л.А. Степашко. Владивосток: ДВГУ,2008.248 с.
5. Степин В.С. Теоретическое знание М.: «Прогресс-Традиция», 2000. 744 с.
6. Шпет Г.Г. Явление и смысл/ Г.Г. Шпет.М.: Водолей,1996. 192с.

Об авторе

Корнеенко Т. Н.- кандидат педагогических наук ФГОУ ВПО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения», кафедра «Физика», доцент, tnkorn77@gmail.com

УДК 377

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ СТРОИТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ

О.Е. Корякина

В статье раскрывается понятие профессионально значимых качеств будущего техника строителя, обоснована структурная модель и выбор практико-ориентированных заданий как средства формирования профессионально значимых качеств.
Ключевые слова: *профессионально значимые качества, модель формирования, практико-ориентированные задания*

Профессиональное образование в колледжах предъявляет новые требования к качеству подготовки техников строителей, определив их на уровне формирования общепрофессиональных компетенций и профессионально значимых качеств. Анализ качества подготовки специалистов техников

свидетельствует о том, что выпускники колледжа не всегда способны перенести в практическую деятельность и использовать в ней, полученные знания и умения. Возросшие требования рынка труда являются отражением изменений, происходящим в общественном сознании и профессиональном образовании. Высокая степень влияния профессионально значимых качеств будущих техников на результативность профессиональной технической деятельности ставит задачи изменить методику преподавания профессиональных дисциплин и профессиональных модулей. Это обусловило создание практико-ориентированной среды и условий повышения эффективности профессионального становления студентов колледжа, в направлении образовательного процесса на формирование профессионально значимых качеств будущих техников посредством практико-ориентированных заданий.

В своем исследовании мы опирались на труды ученых, занимающихся проблемами формирования профессионально важных качеств: С.Я. Батышев, А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, В.Л. Марищук, К.К. Платонов, В.Д.Шадриков и другие. Под профессионально значимыми качествами техника строителя мы понимаем индивидуальные качества личности, которые предъявляются современным обществом, запросами работодателей и регионов к специалистам данной профессии, влияющие на успешность, эффективность и продуктивность практико-ориентированной деятельности студента, дающие возможность реализации себя в профессиональной сфере и формирование которых обеспечивается в дальнейшем высоким качеством профессиональных функций деятельности техников строителей: проектировочно-конструкторской, технологической, организационной, эксплуатационно-реконструкционной, и является непременным условием развития профессиональной компетентности техника строителя. Понятие профессионально значимых качеств будущих техников строителей адекватно структуре профессиональной деятельности, и анализируется с позиции модели личности и модели подготовки специалиста. Выделенные нами компоненты включают: интеллектуальную сферу, эмоционально-волевую сферу, действенно-практическую сферу. К интеллектуальной сфере мы относим техническое мышление и техническую эрудированность; к эмоционально-волевой сфере мы относим целеустремленность, самостоятельность, инициативность, настойчивость, дисциплинированность, ответственность, решительность, способность к риску; к действенно-практической сфере мы относим способность к проектированию, конструированию, выполнению технологических процессов при строительстве, способность к организации деятельности структурных подразделений, реконструкции, эксплуатации, профессиональную мобильность.

Поиск путей повышения качества подготовки специалистов техников привел нас к созданию модели формирования профессионально значимых качеств будущих техников строителей посредством практико-ориентированных заданий. Проблеме педагогического моделирования посвящены исследования В.Г.Афанасьева, С.Я.Батышева, В.С.Безруковой, Э.Ф.Зеера,А.Г.Кузнецовой, В.А.Сластенина. Моделирование предполагает исследования каких либо явлений, процессов или систем объектов путем построения, изучения и применение их условных образов, аналогов. Главная особенность моделирования, что модель это инструмент познания между субъектом и объектом. В Педагогическом словаре Коджаспирова Г. М., Коджаспирова А. Ю.моделирование определяется как «построение копий, моделей педагогических материалов, явлений и процессов».[1] Под моделью ученые понимают систему объектов или знаков, воспроизводящую некоторые существенные свойства оригинала, способную замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте исследования. Наше исследование базировалось на концептуальных идеях ведущих методологических подходов: исходных философских идеях прагматизма и диалектического материализма, и осуществлялось в соответствии с основными положениями системного, деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностно-ориентированного подходов. Философские знания это один из важных методологических источников обоснования целей педагогического процесса. Опираясь на работы Н.М.Борытко, идеи прагматизма нами рассматривались, как всемерное развитие всех врожденных способностей в процессе практической деятельности, а в рамках философского направления диалектического материализма рассматривалась позиция, раскрывающая целенаправленное формирование свойств личности, в качестве объекта педагогического воздействия и воспитания.[2] Анализируя концептуальные идеи личностно-ориентированного подхода, в работах Е.В.Бондаревской, В. В. Давыдова, А.В.Мудрика, А.К. Марковой, В.В.Серикова, Е. А. Ходыревой, И. С. Якиманской, в своей работе мы опирались на модель, которая будет максимально способствовать формированию и развитию профессионально значимых качеств личности, ее индивидуальности. В поисках новой парадигмы образования В.В.Сериков отмечает, что личностно-ориентированное обучение реализуется посредством деятельности.[3] Деятельностный подход исследуемый учеными в работах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, П.Я.Гальперина, А.Н.Леонтьева, Н.В.Котряхова, С.Л.Рубинштейна, В.Д.Шадрикова, Д. Б. Эльконина, позволяет рассматривать модель формирования профессионально значимых качеств с учетом особенностей совместной деятельности всех субъектов процесса профессиональной подготовки. В контексте деятельностного подхода результат формирования профессионально значимых качеств определяется организацией системных воздействий на личность. Деятельностный подход обеспечивает прогностический анализ

профессиональной деятельности будущего техника строителя. В его основе лежит выявление умений, способностей, необходимых для успешного выполнения трудовых функций, и технической эрудированности, в том числе знаний, обеспечивающих осознанное овладение этими умениями. Концепции целостного системного подхода к проектированию педагогического процесса, проанализированные в трудах ученых В.С. Ильина, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, В.А. Сластенина, Л.фонБерталанфи, Э.Г. Юдина и других позволяют нам добиться целостности построения модели, установить логические и системные связи ее структурных компонентов, определить содержательно-функциональную сущность формирования профессионально значимых качеств техников строителей в процессе профессиональной подготовки. Идеи компетентностно-ориентированного подхода акцентируют внимание на результате образования, на развитии личности. И.А.Зимняя, В.А.Болотов, В.В.Сериков рассматривают компетентность, как интегративную характеристику личности, Д.А.Иванов, как способности человека результативно действовать в нестандартных ситуациях. Таким образом, в основе проектирования требований к выпускникам лежит тесная связь профессионального образования со сферой труда. Применяемые нами подходы задают логику проектирования квалификационных требований к выпускникам, которая основана на проведении анализа сферы профессиональной строительной деятельности, установлении профессионально значимых качеств необходимых для формирования профессиональной компетентности техника строителя.

Для повышения уровня сформированности профессионально значимых качеств мы в рамках нашего исследования разработали систему практико-ориентированных заданий, опираясь на идеи практико-ориентированного обучения, разработанные С.Я.Батышевым, Л.Г.Семушиной, Н.Г.Ярошенко, Ю.Ветровым, Н.П.Клушиной. Анализ исследований работ дал нам возможность увидеть, что процесс профессиональной подготовки будущих техников целенаправленно и последовательно меняется, развивается, обогащается новыми подходами, принципами обучения и воспитания.

Специфика предложенной модели заключается в том, что ее полноценная реализация возможна лишь посредством системы практико-ориентированных заданий. В нашем исследовании практико-ориентированные задания имеют прикладной характер, строятся путем отбора производственных ситуаций, в которых интеллектуальные и волевые качества будущих техников являются необходимым условием подготовки студентов к решению профессиональных задач, входящих в профессиональные компетенции специалистов. Отбор практико-ориентированных заданий, требует применения специальных технических знаний и умений, специфических для профессии. В зависимости от степени охвата областей предметных знаний мы разработали систему практико-ориентированных заданий в рамках: учебного процесса, охватив блок профессиональных дисциплин и профессиональных модулей, внеаудиторной самостоятельной работы, практического обучения и итоговой государственной аттестации, и дополнительных учебных курсах, учитывающих особенности регионально значимого содержания. Разработанная и апробированная система практико-ориентированных заданий обеспечивает достижение цели профессиональной подготовки специалистов, на основе отбора и компоновки содержания учебного процесса, позволяет дать полные знания о специфике деятельности техников строителей, новых технологиях производства, объектах и предметах труда, формах и методах обучения, имитирует практико-ориентированные ситуации.

Анализ психолого-педагогических исследований в области практико-ориентированного обучения показал, что среди них нет единого подхода к использованию практико-ориентированных заданий, как средству формирования профессионально значимых качеств будущих техников. Проблемами рационального выбора содержания форм и методов, преподавания общетехнических дисциплин, совершенствования дидактических средств обучения занимались П.РАтутов, С.Я.Батышев, М.Т.Громкова, В.А.Скакун, Л.Г Семушина, Н.Г.Ярошенко, М.Н.Скаткин, Г.М. Ицкович, В.С.Уманский.

В работах Г.А. Балла, В.И. Данильчука, И.А.Зимней, А.Н.Леонтьева, В.В.Серикова, М.Л.Фрумкина и других мы сталкиваемся с неоднозначностью толкования термина «задача». Ее определяют через проблему задание, вопрос, цель, а также систему информаций о каком либо явлении, объекте, процессе. Не смотря на многообразие дефиниций понятия «задача» в педагогической литературе, всех их объединяет то, что задача явление объективное, и для обучающихся оно с самого начала существует в материальной форме, в знаках, а превращается в субъективное личностное явление лишь после его восприятия и осознания.[4]

В процессе экспериментального исследования, анализируя психолого-педагогическую литературу, требования региона и работодателей, профессионального стандарта техника строителя, анализа требований федерального государственного образовательного стандарта к видам профессиональной деятельности, мы уточнили формулировку понятия «практико-ориентированные задания», разработали этапы использования заданий в профессиональной подготовке техников, выделили инновационные, организационные формы обучения направленные на практическую подготовку, определили характер

функций используемых заданий, систематизировали практико-ориентированные задания по целям, по ориентации на результат, по виду результата, по комплексному выполнению профессиональных действий, по месту выполнения заданий, по степени самостоятельности, по уровню сложности. Ведущие принципы обучения: гуманизма, опережающего профессионального развития, систематичности и последовательности, прочности, наглядности, политехнизма, связи теории с практикой дополнили разработанной и введенной в практику программой сотрудничества с работодателями.

Исследуемое нами понятие имеет несколько различных интерпретаций. Под практико-ориентированными заданиями мы понимаем систему заданий, имеющую прикладной характер, необходимую в профессиональной подготовке будущих техников для формирования профессионально значимых качеств и профессиональных компетенций. Практико-ориентированное обучение способствует подготовке учащихся к решению задач, возникающих в профессиональной деятельности техников строителей, формирует готовность к применению интеллектуальных, волевых и деловых качеств, в процессе своей жизнедеятельности. Выбор и обоснование системы практико-ориентированных заданий позволил нам добиться эффективности формирования профессионально значимых качеств в процессе профессиональной подготовки будущих техников.

Для оценки эффективности использования модели формирования профессионально значимых качеств нами использована педагогическая диагностика. Показателями и критериями оценки результата сформированности профессионально значимых качеств являются: когнитивный, мотивационно-личностный, деятельностно-практический. Формирование профессионально значимых качеств проходило в процессе профессиональной подготовки поэтапно, что позволило к третьему курсу в экспериментальных группах значительно повысить творческий уровень сформированности профессионально значимых качеств будущих техников. Таким образом, экспериментальная работа показала эффективность использования, разработанной нами модели, характеризующейся единством ее взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, технологического, оценочно-результативного.

In the article a concept opens up professionally significant qualities of future technician of builder,justified structural model and the choice of the practically-oriented tasks as facilities of forming professionally of significant qualities
The key words: *professionaly significant qualities, , the model of forming, practically-oriented tasks*

Список литературы

1.Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред.пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 176 с.

2.Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2000. 225 с.

3.Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград,1995.

4. Н.А. Афанасьева Роль ситуативных задач в процессе обучения студентов высшей школы // Вестник Брянского государственного университета, 2010, №1,с35-41

Об авторе

Корякина О.Е. - заведующая научно-методической работой, Кировский государственный колледж строительства экономики и права-(филиал) ФГБОУВПО«Московский государственный университет геодезии и картографии», e-mail: metod@ksccel-miigaik.ru

УДК:616.31-057.875:614.253I

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕОНТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СТОМАТОЛОГОВ

Я.А. Кульбашна

В статье рассматриваются проблемы формирования деонтической компетентности как одной из составляющих профессиональной компетентности будущих стоматологов Украины.
Ключевые слова: *деонтология, компетентностный подход, деонтическая компетентность, будущие стоматологи, профессиональная подготовка, ятрогения, эррология.*

Высшее образование и его неотъемлимая часть – медицинское, должны соответствовать требованиям современного глобализированного общества. Поэтому необходима их модернизация, целью которой является формирование профессиональной компетентности, которая рассматривается педагогами как результат, показатель качества образования и конкурентоспособности будущего спе-

циалиста на рынке труда. Исследованиями европейских ученых определены общие компетентности, необходимые выпускнику высшей школы независимо от страны обучения [21]. Однако, существуют отраслевые особенности в структуре профессиональной компетентности: специальные компетентности, присущие каждой профессии. Необходимость изучения таких компонентов профессиональной компетентности будущих врачей -стоматологов, обуславливает актуальность данного исследования.

Содержание медицинского образования сфокусировано, преимущественно, на изучении предметов конкретной профессиональной значимости (естественные, базовые медицинские, клинические и т.п.). При этом важность формирования основ правильного поведения и усиления мотивации к изучению социальных дисциплин, изучающих такие проблемы, считается второстепенным и не учитывается в достаточной степени. Такую тенденцию отмечают как отечественные, так и зарубежные авторы [10,14].

Высшие медицинские учебные заведения готовят специалистов для ответственной работы врача, которая подразумевает особый стиль профессионального поведения. Достижению его необходимого уровня способствует изучение науки про надлежащее в профессиональной деятельности – деонтологии («деон» - надлежащий, «логос» - наука), одной из составляющих которой является медицинская деонтология. Несоблюдение ее принципов может спровоцировать у пациентов развитие тяжелых заболеваний, называемых ятрогенными [4,11,17].

Изучению деонтологических аспектов профессиональной деятельности посвятили свои работы многие отечественные и зарубежные ученые О.С.Белорусов, Н.П.Бочков, И.В.Гусакова, В.И.Луговой, В.К.Майборода, В.П.Пишак, Е.Уваркина, И.Харди, [3,6,7,8,9,10,12], однако лишь некоторые из них касаются исследований в стоматологическом образовании - М.Алкота, В.Брандс, К.Кристи, Л.Холифилд, Х.Шарп [14,15,16, 17,18], хотя известно, что работа врача - стоматолога, как никакая иная, базируется на сложных отношениях психологического типа «человек-человек». Это свидетельствует о недостаточном внимании к проблеме деонтологического поведения специалиста в будущей профессиональной деятельности.

В педагогической научной литературе обсуждается понятие «деонтическая компетентность», отражающее характеристику специалиста, следующего правилам деонтологической науки [8]. Это касается таких важных отраслей как юриспруденция, педагогика, медицина и т.д. Подготовка будущего врача с позиций деонтологического подхода способствует формированию осознаного внедрения деонтологических знаний и принципов в профессиональную деятельность, поэтому необходимо исследовать и конкретизировать его важность для будущих врачей – стоматологов. При изучении данной проблемы выявлен ряд противоречий: между требованием общества к готовности будущих стоматологов решать деонтологические задачи в профессиональной деятельности и отсутствием теоретической и методологической основы приобретения таких знаний и умений; позитивным, созданным исторически и в литературе образом медицинских работников и их реальными качествами в современном мире.

Исходя из выше изложенного целью статьи является научно - педагогический анализ процесса формирования деонтической компетентности будущих врачей – стоматологов.

Термин «деонтология» предложен в начале 19 века английским философом И.Бентамом для определения науки о надлежащем поведении личности. Деонтологические нормы поведения присущи многим профессиям [2,8], однако, сложно найти среди них более прочно связанную с принципами деонтологии, чем медицина. Медицинская деонтология рассматривается как наука о моральном, этическом и интеллектуальном образе врача и взаимоотношениях в широком кругу «врач - пациент» [12]. Существует тесная взаимосвязь между деонтологией и этикой – учением о морали, которая, по определению, является наукой об отношениях между людьми и обязательствах, которые следуют из этих отношений, то есть изучает воспитательные аспекты формирования и существования личности [3]. Эти две науки взаимодополняют подходы в подготовке компетентного врача. Нормы надлежащего общения между врачом и пациентом регламентируются законами морали: клятвой Гиппократа, скрепляющей обязательство выпускников высших медицинских школ честно и преданно служить человечеству; международным кодексом медицинской этики, принятым 3 - ей Генеральной Ассамблеей Всемирной врачебной ассоциации в Лондоне (1949) и дополненном 22 (Сидней, 1968) и 35 Всемирной Медицинской Ассамблеей (Венеция, 1983); документами Всемирной Медицинской Ассамблеи о принципах оказания медицинской помощи в любой системе здравоохранения - приняты 17 (Нью-Йорк, 1963 г) и дополнены 35 (Венеция, 1983 г.); а в Украине – еще и «Этическим кодексом врача Украины» [4].

В программе подготовки будущих стоматологов курс по основам деонтологии отдельно не выделен, проводятся лишь отдельные тематические обзорные занятия, а электив по деонтологической тематике студентам-стоматологам не предлагается. Аналогичная ситуация, обсуждается и зарубежными исследователями [13,14,16,19]. Они не выделяют, среди других компетентностей, деонтологическую, однако указывают на важность формирования достаточно близких в ценностном аспекте компетентностей (например, этической). Так, Ассоциация Европейского стоматологического образования (ADEE) определила перечень необходимых компетентностей для будущих стоматологов Европы. Главными среди них провозглашены социальные, коммуника-

тивные и этические [13,14]. Однако, педагоги отмечают отсутствие в учебных планах специальных дисциплин для их формирования [14,16,19]. Речь идет лишь о минимальных возможностях (несколько учебных часов) для ознакомительных курсов данных аспектов подготовки, хотя такая необходимость признается авторами единогласно. Именно после декларации об особой важности обретения компетентностей этического поведения и социальной ответственности, Европейская ассоциация стоматологического образования настояла на распространении интегрального подхода к данным разделам стоматологического образования во всей Европе [14]. Изучение этой проблемы продемонстрировало необходимость пересмотра учебных программ и педагогических подходов с учетом развития этической, коммуникативной и ответственности за результат работы компетентностей [15,16,20]. Таким образом, возникает общая проблема дефицита знаний, имеющих деонтологическую природу и их практического внедрения в системе как европейского, так и украинского стоматологического образования.

Исходя из выше изложенного, базовым понятием исследования является «деонтическая компетентность будущего врача-стоматолога». Для определения ее важности, источника формирования и уровня обретения в высшем медицинском учебном заведении проведено диагностическое анкетирование студенческой аудитории стоматологических факультетов Национального медицинского университета им.А.А.Богомольца (НМУ, всего – 408 л.), Украинской медицинской стоматологической академии г.Полтава (УМСА, всего – 324 л.), Харьковского государственного медицинского университета (ХДМУ, всего -351 л.). Полученные данные представлены в таблицах 1,2,3.

Таблица 1

Характеристика значимости формирования деонтической компетентности будущими стоматологами высших медицинских учебных заведений Украины.

Значимость формирования деонтической компетентности	НМУ (в %)		УМСА (в %)		ХГМУ (в %)	
	4 курс	5 курс	4 курс	5 курс	4 курс	5 курс
Считают обязательной	76,6	81,2	85,1	91,7	74,8	67,5

Из данных таблицы 1 следует, что 67,5 – 91,7% опрошенных считают деонтическую компетентность важным компонентом профессиональной компетентности.

Отсутствие планомерной программы подготовки по деонтологии требует ответа на вопросы об источниках обретения деонтологических знаний будущими врачами. Результаты опроса представлены в таблице 2.

Таблица 2

Источник обретения деонтологических знаний по данным оценки будущих стоматологов высших медицинских учебных заведений Украины.

№ п/п	Источник обретения деонтологических знаний	НМУ (в %)		УМСА (в %)		ХГМУ (в %)	
		4 курс	5 курс	4 курс	5 курс	4 курс	5 курс
1.	Преподаватели клинических кафедр ВМУЗа	**37,4**	**59,1**	**30,2**	**38,4**	13,9	**21,2**
2.	Из литературных источников	16,0	21,3	20,0	16,5	18,6	5
3.	На кафедрах социальных дисциплин	8,4	6,5	9,5	10,4	20,4	21,2
4.	На производственной практике	**21,4**	**33,9**	**28,5**	**25,3**	**20,9**	**30**
5.	Иные варианты	11, 4	18,2	4,3	4.0	17,6	17,5
6.	Не ответили	6,0	7,4	8,0	5,4	15,8	5

Анализ результатов таблицы 2 дает основания утверждать о ведущей роли преподавателей клинических дисциплин (за исключением студентов 4 курса ХГМУ) и производственной практики в получении дентологических знаний и умений. Поэтому возрастают требования к соответствующему уровню научно-педагогических работников, которые обязаны неукоснительно следовать деонтологическим нормам в ежедневной практической работе. Наблюдая за работой педагога, который ведет врачебный прием, студенты воспринимают его поведение и общение в кругу «врач - пациент - родственники пациента - коллеги - медицинский персонал» как пример, достойный наследования, хотя у некоторых учащихся это может спровоцировать некоторую психологическую зависимость и даже приобретать парадоксальные формы [5]. При этом актуальна сформированность у студентов компетентность анализа и синтеза информации, позволяющая определять адекватность, позитивное и негативное в действиях медперсонала. В процессе общения с больным, учащиеся пытаются прочувствовать эмоциональное состояние пациента в конкретной ситуации, что характеризует индивидуальную способность к эмпатии, которая является также важным аспектом развития будущих врачей [5].

Сформированность деонтической компетентности зависит от возможности обретения деонтологических знаний, умений, готовности внедрять их в будущую профессиональную деятельность будущего врача. Самооценка студентами уровня сформированности деонтической компетентности представлена в таблице 3.

Таблица 3

Самооценка уровня сформированности деонтической компетентности будущими стоматологами высших медицинских учебных заведений Украины.

№ п/п	Уровень обретения деонтическрй компетентности	НМУ (в %)		УМСА (в %)		ХГМУ (в %)	
		4 курс	5 курс	4 курс	5 курс	4 курс	5 курс
1.	Достаточный	**49,2**	**50,9**	**64,5**	**65,4**	**36,7**	**57,5**
2.	Начальный	42,3	41,3	22,5	25,0	33,0	12,5
3.	Нулевой	3,4	5,7	4,0	3,1	**25,5**	**30,0**
4.	Не ответили	5,1	2,1	9,0	6,5	4,8	-

Как свидетельствуют полученные данные, около половины (36,7 – 65,4%) будущих стоматологов считают свой уровень деонтической компетентности достаточным, примерно третья часть – начальным. Удивляют результаты студентов ХГМУ, 25,5-30% (!) которых указали на полную несформированность у них деонтической компетентности. Необходим анализ такой ситуации с изучением всех факторов, имеющих на нее влияние.

Анализ научно-педагогической литературы и проведенные исследования позволяют конкретизировать понятие «деонтическая компетентость будущего стоматолога» как качественную характеристику поведенческой модели врача, которая развивается в медицинской и социокультурной среде в условиях исполнения профессиональной деятельности и способствует эффективному выполнению профессиональных заданий.

Успешная реализация деонтической компетентности во многом зависит от решения ряда важных задач. Среди них: анализ ситуаций, касающихся нарушения правил деонтологии, что может послужить причиной развития тяжелых ятрогенных расстройств у пациента и их профилактикой. Это касается не только вербальных аспектов, но также сохранения тайны и использования информации о пациенте. О.М.Лесняк (2003), создана классификация ятрогений, возникших непосредственно в результате профессиональной деятельности стоматолога [3], представляющая весьма полезную информацию для решения данной проблемы. Кроме того, актуально рассмотрение проблем, касающихся возникновения врачебных ошибок (их изучает наука эррология), которые также необходимо тщательно разбирать с будущими специалистами [3,11]. Это длинный, но верный путь к развитию высокоморального современного врачебного общества, особенно в вопросе признания профессиональных ошибок. В медицинской среде такое поведение воспринимается как признак профессиональной честности в сложных и изменчивых условиях развития современной медицинской науки и способствует их устранению. Непризнание ошибки расценивается как ситуация неодонтологическая, дискредитирует в глазах пациента как виновника, так и все медицинское сообщество. Опытные врачи выносят свой опыт и раздумья на эту животрепещущую тему настраницы литературных произведений для открытой профессиональной дискуссии [1].

Выводы. Таким образом, результаты проведенных исследований подтверждают высокую значимость развития деонтической компетентности как одной из приоритетных в профессиональном образовании будущего врача – стоматолога и позволяют рассматривать ее как специальную в составе профессиональной компетентности будущих стоматологов. Достижение высокого уровня ее сформированности требует создания педагогических условий. Среди них - компетентность преподавателя как субъекта наследования, коррекция учебной программы с учетом теоретического и методологического обеспечения процесса деонтологической подготовки, что является предметом дальнейших исследований.

Problems of deontological training in Ukrainian and foreign higher educational system is considered. Scientific approaches for deontological competence forming as a part of professional competence in future dentists is analysed.
The key words: *deontology, competentiv approach, deontological competence, future dentists, professional training, higher dental education, jatrogeniya, errology.*

Список литературы.

1.Амосов Н.М. Книга о счастье и несчастьях. Книга вторая. Москва, Молодая гвардия, 1990. 238 с.

2.Андрущенко В.П. Основные тенденции развития высшего образования Украины на рубеже столетий /В.П.Андрущенко// Вища освіта України. 2011. №1. С.11-17.

3.Деонтология в медицине: В 2т. Т.1 Общая деонтология /Белорусов О.С., Бочков Н.П., Бунятян А.А.: Под ред. Б.В.Петровского; АМН СССР. М.: Медицина, 1988. 352 с.

4. Деонтология в стоматологии. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://ua-referat-com.

5. Этический кодекс врача Украины // Здоровье Украины. 2009. № 19 (224). С. 30-31.

6.Гусакова І.В. Эмпатия в сфере медицинского образования - диагностические инструменты /І.В.Гусакова // Медична освіта. 2013. №1.С.51-54.

7.Луговий В.І.Формирование ценностной компетентности научно - педагогических работников–важное условие их успешной деяльности в современной высшей школе /В.І.Луговий //Проблеми освіти. вип.63. Ч.І. С.3 -9.

8.Майборода В.К. Проблемы деонтологической подготовки в системе высшего профессио-

нального образования /В.К.Майборода, В.Ю.Артемов// Проблеми освіти. 2012. №73. С.11-15.

9.Пишак В.П. Роль педагогического общения в системе медицинского образования согласно контекста Болонского процесса /В.П.Пишак, Н.І.Зорий, В.П.Польовий, С.П.Польова //Медична освіта. 2009. №2. С.58-60.

10.Уваркина Е. Проблемы формирования основ психолого-педагогического общения у будущих врачей /Е.Уваркина// Вища освіта України. 2002. №4. С.95-97.

11.Чорновил И.С. Особенности ошибок общения в профессиональной деятельности медицинских работников. [Электронный ресурс] Режим доступа: http:// archive.nbuv.gov.ua/ portal/soc_gum/pfto/2012_24/files/P2412_44.pdf

12.Харди И. Врач, сестра, больной. Akademia Kiado, Budapest, 1981. 286 с.

13.ADA. Principles of ethics and code of professional conduct. URL: http://www.ada.org/194.aspx (accessed 10 October 2009).

14.Alcota M. Development of ethical practices and social responsibility in dental education at the University of Chile: student and faculty perceptions / M. Alcota, P.R.de Gauna, F.E. Gonzales //European Journal of Dental Education. February, 2013. Vol.17. Issue 1. P.70-76.

15.Brands WG. Professional ethics and cynicism amongst Dutch dental students / WG Brands, E.M. Bronkhorst, J.V. Welie // European Journal of Dental Education. 2011. № 15. P.205-209.

16.Christie C. Effectiveness of faculty training to enhance clinical evaluation of student competence in ethical reasoning and professionalism / C. Christie, D. Bowen, C.Paarmann // Journal of Dental Education. 2007. Vol. 71. P.1048-1057.

17.Holyfield L.J. A Tool for Assessing Cultural Competence Training in Dental Education / Lavern J., Holyfield and Barbara H. Miller // Journal of Dental Education. 2013. Vol. 77. P.990-997.

18.McGaghie W. Professional competence evaluation / W. McGaghie // Educational Researcher. 1991. Vol. 20. P.3-9.

19.Sharp H. Ethics education in dental school: continuing the conversation / H Sharp, S.J. Stefanie // Journal of Dental Education. 2004. Vol. 68. P.801-802.

20.Skelton J . Clinical communication as a creative art: an alternative way forward / J. Skelton //Medical Education. 2011. Vol. 45. P.212-213.

21.Tuning Educational Structure in Europe [Electronic resorse]. URL: http//tuning.unideusto.org.

Об авторе

Кульбашна Я. А. - кандидат мединских наук, доцент Национального медицинского университета имени А.А.Богомольца, j.kulbashna@gmail.com

УДК 378.3

КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ И РЕАЛЬНЫХ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

З.П. Ларских

В статье рассматриваются возможности комплексного использования виртуальных и реальных сюжетно-ролевых игр для развития мышления детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова. *Виртуальные компьютерные игры, сюжетно-ролевые игры, развитие мышления младших школьников.*

Несмотря на все опасения, касающиеся нарушения требований здоровье-сберегающего характера, введение информационных технологий в жизнь ребенка, начатое в конце XX века, продолжается быстрыми темпами. На практике освоение компьютера интегрировано в общий комплекс дидактических воздействий, направленных на развитие игровой деятельности детей. Целью введения компьютера в жизнь дошкольника является формирование у него психологической готовности к жизни в обществе, широко использующем информационные технологии. Разрабатывается комплекс методик, в которых используются компьютерные технологии для создания развивающей среды в детском саду. В основе этих методик лежат идеи С. Пейперта, переосмысленные в рамках деятельностного подхода.

Сами дети проявляют большой интерес к компьютеру как к части взрослого мира, к способам управления им и возможностям решения познавательных задач. Компьютер изначально не является игрушкой для ребенка, а в играх возникает как один из атрибутов жизни взрослого: ребенок играет в работу на компьютере так же, как играет в водителя автобуса.

Большинство компьютерных игр, предлагаемых создателями для использования, как правило, являются играми, ориентированными на развитие восприятия и логического мышления детей.

На занятиях с использованием компьютеров дошкольники не только получают первые навыки работы с электронной машиной; в результате занятий у них развивается теоретическое мышление. По мнению авторов исследований компьютерной игровой деятельности детей (И.В. Бурлаков, Ю.М. Горвиц, Е.В. Зворыгина, Е.Е. Лысенко, В.Н. Могилева, Т.Г. Осипова, С.Л. Новоселова Г.П. Петку и др.), это связано с особенностью выполнения действий с компьютером, где способ действия оторван от практического поля деятельности и должен быть осознан еще до действия, иначе невозможно его представление в виде алгоритма-программы. Необходимость каждый раз представить, что и как надо сделать, ведет к развитию абстрактного мышления и рефлексии, возможности прогнозировать результат, усиливает проектные качества мышления. Новое отношение к ошибке как к новой задаче, которую можно решить самостоятельно уже имеющимися у ребенка средствами, и постоянное отражение достижений подкрепляют уверенность в себе, делают деятельность более привлекательной.

Многие ученые (Е.В. Зворыгина, Е.Е. Лысенко, С.Л. Новоселова, Л.А. Па-рамонова Г.П. Петко, С.Л. Новоселова и др.) считают, что с помощью компьютерной игры и реальной ролевой можно теснее связать игру и собственно обучение, которое невозможно осуществить без развития мышления. Учебно-тренировочные задания в развивающих компьютерных играх связываются сюжетом, и этот сюжет можно воспроизводить отдельно в ролевой или сюжетно-дидактической безмашинной игре.

В комплексный метод руководства игрой ученые включают четыре основных компонента:

1) расширение границ познавательной сферы дошкольника, т. е. развитие общих представлений о действительности и действиях человека посредством освоения мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения, классификации;

2) изменение и обогащение предметно-игровой среды, т. е. подбор тематических игрушек, иллюстраций, побуждающих к ролевой и режиссерской играм с определенным сюжетом;

3) игровой опыт участия в реальных играх, так как организация дидактических игр, где ребенок осваивает игровые способы передачи реальных событий (в форме сюжетно-ролевых игр и игр-драматизаций, в том числе совместных со взрослым), обеспечивает успешное целенаправленное обучение детей с помощью компьютерных игр;

4) активизирующее общение взрослого с ребенком в процессе обучающей игры на компьютере и ролевой игры; подобное общение должно носить проблемный характер, поддерживать ребенка, стимулировать его творческую активность и развитие мышления.

Как показали исследования Г.П. Петку, опыт использования разработанных С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной, А.Д. Саар, Н.Т. Гринявичене, Н.Ф. Комаровой полных циклов занятий (познавательных, игровых, компьютерных) на темы «Море», «Космос», «Город», «Лес» оказался положительным [13]. Компьютерным компонентом этого цикла являются учебно-тренировочные игры-задания на развитие памяти, восприятия, мышления, объединенные материалом, который относится к одной сфере действительности. Они связаны единым сюжетом, с которым детей знакомили на вводных игровых занятиях.

Завершает цикл компьютерная режиссерская игра. Разработчиками сделана попытка перенесения режиссерской игры с куклами и предметами-заместителями на экран компьютера. Например, ребенку задана ситуация, где изображена некая окружающая среда (например, морской пейзаж) и где могут действовать герои (дети могут передвигать по экрану фигурки). При этом у ребенка есть возможность изменять как саму среду, так и героев игры. Кроме того, на экран выведены неопределенные объекты – возможные предметы-заместители, которые могут приобретать в игре различное функциональное и смысловое значение. Таким образом создана условная ситуация, присутствуют предметы-заместители, с которыми ребенку предлагается осуществлять собственно игровые действия в соответствии с определенным сюжетом. Все действия ребенка фиксируются в виде мультфильма, который можно потом воспроизвести, что приближает эту игру к творческим продуктивным видам деятельности.

Следует отметить, что использование этой методики может дать положительные результаты только в том случае, если до и после предъявления ребенку сюжета режиссерской виртуальной игры, развитие которого сопровождается выполнением интеллектуальных игровых заданий, проводятся реальные игры-драматизации и ролевые игры.

При проведении занятий этого цикла возникают трудности построения собственных сюжетов, особенно если ребенок недостаточно знаком с обыгрываемой сферой действительности и возможными в ней действиями людей. Эти трудности аналогичны проблемам формирования ролевой игры, описанным Д.Б. Элькониным, когда для возникновения игры детей надо было ознакомить не с некоторой областью действительности вообще, а с содержанием деятельности человека в ней. Так как в создаваемом ребенком виртуальном сюжете отсутствовала речь, очень большое значение приобретали собственные комментарии ребенка, поясняющие траекторию движений и суть отношений фигурок, находящихся на экране. У части детей эти комментарии, рассказ о событиях играли главную роль, а компьютерное представление сюжета оставалось свернутым.

После усвоения всех запланированных тем с помощью режиссерских игр дети выбирают для закрепления полученных знаний сюжетно-ролевую игру по своему желанию. Воспитатель должен проследить за тем, чтобы она содержала дополнительные сведения, обогащала детей новыми сведениями о предмете изучения.

Отличительной чертой этого этапа является переключение детей с режиссерской игры на компьютере на сюжетно-ролевую игру в игровом зале.

Таким образом, использование компьютерных игр должно сочетаться с организацией традиционных сюжетно-ролевых. Проведение подобных комплексных занятий способствует, прежде всего, развитию мышления детей.

Однако у методики с чередованием реальных и виртуальных игр есть некоторые особенности, которые, с нашей точки зрения, осложняют ее применение.

Вся реальная игра (сюжет, роли, действия) происходит в речи, внешней или внутренней, а в ходе виртуальной игры внешние предметные действия с ее развитием становятся все более свернутыми. Здесь важно, чтобы ребенок мог осуществлять постоянный переход на разные ролевые позиции, вести диалог между «Я» и «Я-за-куклу». Для многих детей это оказывается недоступным. Компьютерные объекты не расширяют, а ограничивают свободу смены позиции, манипулирование ими само превращается в отдельное действие, внимание концентрируется на технологических особенностях игры, а не на поиске путей выполнения познавательных заданий. Именно отсутствие необходимости в реальной игре объяснять кукле (фигуре героя сюжета), как она должна двигаться, возможность «прямого вмешательства рук» делает куклу более «живой», чем даже при анимированном ее изображении на экране. Кукла в реальной игре лучше «понимает» потому, что понимает она умом ребенка, который прямо действует за нее, а не переводит свой замысел на язык компьютера. По нашему мнению, компьютерная режиссерская игра, рекомендуемая для использования на занятиях в дошкольных учреждениях в рамках анализируемой методики, является скорее вариантом организации творческой деятельности более способных и развитых детей по созданию сюжетных мультипликационных фильмов. Она дает детям возможность познакомиться с технологическими возможности компьютера: освоить начала компьютерной графики, композиции, узнать принципы мультипликации, но не является познавательной в чистом виде.

Вопрос о возможности создания компьютерных программ, обеспечивающих активизацию игровой познавательной деятельности ребенка в чистом виде и ролевой игры как развернутой формы игровой деятельности, обладающей огромным развивающим потенциалом, является сегодня весьма актуальным. Так, по данным социологических исследований, традиционная ролевая игра занимает сегодня существенно меньшее место в жизни дошкольника, чем прежде (исследования ЦСО РАО в 2009 г. под руководством В.С. Собкина). Высока вероятность того, что компьютерная игра может компенсировать сокращение ролевой игры.

Нами были установлены условия реализации дидактических возможностей компьютерных программ, направленных на развитие абстрактного мышления, то есть способности детей решать задачи по созданию целостного предметного образа в умственном плане, без опоры на практическую деятельность.

Данные, полученные в результате проведения пилотажного эксперимента с детьми 6 лет на базе дошкольного учреждения МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 14», подтверждают эффективность применения компьютерной игры для развития процесса перцепции и мышления.

С участниками экспериментальной группы была проведена диагностика с использованием материалов пособия «Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста» (авторы Р.И. Бардина, А.И. Булычева, О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, В.В. Холмовская).

Исследование ставило следующие задачи: 1) выявить уровень способности построения образа целостного объекта на основе анализа и синтеза его внешних свойств; 2) выявить уровень овладения мыслительными операциями моделирования.

По результатам диагностики дети были поделены на пять групп в соответствии с уровнем развития перцепции и мыслительных операций.

К первой группе (16%) были отнесены дети, активность которых была направлена на техническую сторону деятельности. Дети предпочитали разрисовывать диагностический материал, занимались зачеркиванием всего, что было изображено на листе. Вторая группа (22%) решала задачи, предложенные методистом, не с помощью моделирующего действия, а целостным замещением образца либо одной фигурой, либо их целостным комплексом, без последующего соотнесения выбранных фигур с образцом. К третьей группе (29%) отнесены дети, владеющие операцией моделирования, но их успехи относятся к решению наиболее простых задач. Фигуры из трех и более элементов вызывают большие затруднения. В четвертую группу (17%) вошли дети, владеющие всей системой мыслительных операций на хорошем уровне. Сложность задания не влияет на результат, но неточные решения все же присутствуют. К пятой группе (16%) были отнесены дети, которые в условиях предложенной методики обнаружили высокую степень владения мыслительными операциями, в том числе – моделирования.

В группах была проведена серия занятий с использованием компьютерных программ, разработанных для детей дошкольного возраста: «Вундеркинд +» (Компания «Никита»), «Фима», «КИД Малыш» (Ассоциация «Компьютер и Детство»), «Волшебные игрушки», «Учимся думать» («Просвещение-Медиа»). Из вышеперечисленных программ были отобраны развивающие игры, содержание которых можно использовать в качестве средства развития перцепции и операций мышления. Детям предлагались игры в системе постепенно возрастающей сложности заданий.

Наблюдения за деятельностью детей показали, что представители группы с низкими показателями по результатам диагностики решали подобные задачи более успешно в процессе взаимодействия с компьютером, не уступая по количеству верных ответов детям, показавшим более высокие результаты.

Занятия проводились систематически в течение 6 месяцев. По окончании работы была проведена повторная диагностика экспериментальной группы. Результаты показали, что пятая и четвертая группы количественно увеличились до 20%; третья группа снизилась до 26%; ко второй группе были отнесены 19% детей; к первой – 15%.

Изучение влияния компьютерных игр на развитие перцепции и мыслительных операций анализа, синтеза, моделирования, абстрагирования у старших дошкольников, дальнейшая разработка и внедрение в педагогическую практику обучающих компьютерных программ позволят внести вклад в решение ряда задач, связанных с процессом оптимизации образовательного процесса в дошкольных учреждениях. Расширение области применения современных компьютерных средств на ступени дошкольного образования позволит разнообразить деятельность педагогов и повысить эффективность педагогического воздействия на воспитанников дошкольных учреждений.

The article deals with the possibilities of the integrated use of virtual and real role-playing games for the development of thinking of senior preschool children.
Key words: *Virtual computer games, role-playing games, the development of thinking of junior schoolchildren.*

Список литературы

1. Бардина, Р.И. и др. Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Р.И. Бардина и др. М., 1996.
2. Бурлаков, И.В. Homo Gamer. Психология компьютерных игр [Текст] / И.В. Бурлаков. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 144 с.
3. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет [Текст] / Л.А. Венгер. М., 1988. 144 с.
4. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) [Текст] / Л.А. Венгер. М., 1969. 368 с.
5. Горвиц, Ю.М., Зворыгина, Е.В. Психолого-педагогические основы использования программно-методической системы «Кид/малыш» [Текст] / Ю.М. Горвиц, Е.В. Зворыгина // Информатика и образование. 1996. № 2. С. 43 – 51.
6. Горленко, В. ЭВМ и дидактические игры [Текст] / В. Горленко // Информатика и образование. 1989. № 1. С. 81 – 82.
7. Лысенко, Е.Е. Игра с ЭВМ как вид творческой деятельности [Текст]: Автореф. дис. … канд. психол. наук / Е.Е. Лысенко. М., 1988. 24 с.
8. Могилева, В. Н. Психологические особенности дошкольника и их учет в работе с компьютером [Текст] / В.Н. Могилева. М.: Академия, 2008. 224 с.
9. Новоселова, С.Л., Зворыгина, Е.В., Парамонова, Л.А. Всестороннее воспитание детей в игре [Текст] / С.Л. Новоселова, Е.В. Зворыгина, Л.А. Парамонова // Игра дошкольника. М., 1989. С. 3 – 16.
10. Новоселова, С.Л., Петку, Г.П. Компьютерный мир дошкольника [Текст] / С.Л. Новоселова, Г.П. Петку. М., 1997.
11. Новые информационные технологии в дошкольном образовании [Текст] / Под ред. Ю.М. Горвица. М., 1998. 247 с.
12. Осипова, Т.Г. Компьютерные программы для детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Г. Осипова // Детский сад от А до Я: Научно-методический журнал для педагогов и родителей. 2003. № 1. С. 149 – 161.
13. Петку, Г.П. Педагогические условия познавательного развития старших дошкольников в режиссерских играх с применением компьютерных средств [Текст] / Г.П. Петку. М., 1992.
14. Ткаченко, С.Б. Перспективы использования компьютерной игры для развития перцептивных действий у старших дошкольников [Электронный документ] / С.Б. Ткаченко. URL: http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/ 10091.php.

Об авторе

Ларских З.П. – доктор педагогических наук, профессор Елецкого госудрственного университета имени И.А. Бунина.

УДК377.2

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА

Е.В. Лемешова

В рамках модернизации российского образования реализация компетентностного подхода в системе высшей школы не теряет своей актуальности и в настоящее время. Эффективное решение проблем социально-экономического развития страны во многом определяется высокопрофессиональными квалифицированными кадрами. В этой связи выпускник вуза должен иметь достаточный опыт применения полученных знаний для решения практических задач. В статье предпринята попытка раскрыть значимость процесса формирования когнитивной компетентности у будущих экономистов, определена её структура и обозначены задачи по решению данной проблемы.

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, когнитивная компетентность, познавательная деятельность, самостоятельность.*

Актуальность рассматриваемой нами проблемы определяется возрастающими требованиями государства и общества к качеству образования и его реальным образовательным результатам, что требует поиска новых подходов и технологий, применяемых в процессе обучения.

В условиях высокой динамики современного рынка труда человек начинает сознательно избирать индивидуальную «образовательную траекторию» в соответствии со своими интересами и образовательными потребностями. Если раньше «перед высшей школой никогда не ставилась задача обучить своих выпускников «жизни» в полном объёме и на все случаи» [6;38] , то теперь роль и предназначение образования смещаются в сторону удовлетворения образовательных запросов людей и сопровождения их в течение всей жизни.

Сущностным аспектом профессиональной компетентности как образовательного результата является способность будущего специалиста решать задачи, определяемые условиями реальной профессиональной деятельности [4].

Большой вклад в разработку проблем компетентности в образовании внесли такие исследователи как В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.

Сложность и многоаспектность понятия «компетентность» обуславливает множественность подходов к пониманию её сущности, структуры и методам её изучения.

Понятия «компетенция» и «компетентность» трактуются учёными по- разному. Различные подходы к рассмотрению категорий «компетенция» и «компетентность» проанализированы в работах В.И. Байденко [1; 3-13].

По мнению ведущих исследователей, *компетенции* – отчуждённые, наперёд заданные требования к образовательной подготовке выпускника, «программа», на основе которой развивается компетентность (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Г.К. Селевко).

Общим для всех попыток дать определение компетенции является понимание её как способности (или готовности) индивида справляться с самыми различными задачами, которая проявляется в совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной работы.

Компетентность рассматривается как интегральное качество личности, характеризующее её стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной деятельности в определенной области (И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур).

Закономерность перехода к компетентностной модели отечественного образования, как считают В.А. Болотов и В.В. Сериков, определяется тем, что традиционная модель по сути своей дисгармонична, поскольку «…вместо целостного социокультурного опыта учащиеся фактически осваивают лишь часть его, в первую очередь знаниевый компонент» [2; 8-14].

Когнитивная компетенция, реализующая способность и желание человека учиться всю жизнь была выделена среди ключевых компетенций ещё в 1996 году Советом Европы на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы» (Берн, 1996).

Применительно к нашему исследованию, мы взяли за основу классификацию Г.В. Селевко, который, в соответствии с видами деятельности, наряду с трудовой, учебной, игровой.., выделяет и когнитивную компетентность [5;139].

Когнитивный опыт входит, также, в трёхкомпонентную модель компетенции [3; 3-14]. На наш взгляд, именно когнитивная компетентность позволяет личности осознанно и самостоятельно осуществлять стратегию профессионального образования.

Интегративный показатель качества подготовки будущего экономиста определяет его способность решать как предметно-специализированные, так и профессиональные и информационно-технологические задачи, определяемые направлениями будущей деятельности с учетом их специфики.

Для экономиста основными направлениями профессиональной работы, требующими примене-

ния знаний и умений являются: рассчётно-экономическая; аналитическая, научно-исследовательская; организационно-управленческая; педагогическая. В соответствии с этим, он должен решать конкретные профессиональные задачи.

Наряду с общекультурными компетенциями, выпускник, будущий экономист должен обладать, и это в первую очередь, на наш взгляд, профессиональными компетенциями. То есть, что он должен знать, уметь, осуществлять, выполнять, использовать и т.п. Именно на этой составляющей мы сосредоточиваем своё внимание, раскрывая проблему формирования когнитивной компетентности. В соответствии с вышеназванными видами, направлениями деятельности в ФГОС ВПО [7] указаны требования к овладению профессиональными компетенциями.

Профессиональная компетентность является результатом развития личности, ее образованности и воспитанности (Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский и др.).

Профессионализм – неотъемлемая ступень компетентности в конкретном виде деятельности. Профессионально компетентного человека надо рассматривать не просто как владеющего высоким уровнем знаний, умений и результатов, а как человека с определенной организацией сознания, психики. Профессионализм - это интегральная характеристика деятельности, общения и личности человека.

Развитие компетентности у студентов предполагает постепенный переход от некоторого начального уровня к более высокому. На наш взгляд, принципиально важно, чтобы такое развитие происходило не спонтанно, а было управляемым и, самое главное, самоуправляемым. Для этого необходимо выявить механизм, формирующий такую компетентность. Именно в этом смысле мы говорим о формировании компетентности, которое с точки зрения личности выступает как ее развитие через повышение уровня компетентности. Однако в большинстве исследований (В. Е. Гаибова, А. В. Муханова, А. П. Чернявская и др.) развитие компетентности выступает процессом, всего лишь коррелированным с процессом обучения, в котором управлению подлежит овладение обучающимися знаниями, умениями и навыками. Тем самым, процесс овладения собственно компетентностью фактически оказывается неуправляемым. Более того, такой процесс нередко замкнут рамками конкретного предмета (например, в исследовании О. В. Темняткиной), хотя еще В. И. Байденко [1;11] отметил, что «компетенции (особенно ключевые) формируются за счет педагогических и методологических подходов. Они не могут генерироваться в процессе традиционного преподавания на предметно-содержательном уровне».

Главная особенность ключевых компетенций заключается в том, что они обладают интегративной природой и объединяют знания, навыки и интеллект. Обеспечивая продуктивность различных видов деятельности обучаемых, ключевые компетенции базируются на когнитивных умениях, способствующих самостоятельному приобретению знаний.

Поэтому понятие компетентности обязательно включает в себя когнитивную составляющую как одну из важнейших по отношению к процессам восприятия информации и применения мыслительных стратегий в процессе обучения.

При уточнении содержания понятия «когнитивная компетентность» мы понимаем под ней качества личности на основе единства теоретической и практической готовности учащегося к самостоятельной репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности, как в предметно-ориентированном компоненте, так и в надпредметном компоненте учебного процесса, а также вне его рамок.

На наш взгляд, все указанные проявления компетентности и компетенций находят своё корректное отражение в понятии «когнитивная компетентность». В классификации ключевых компетенций выделяется когнитивная, распространяющаяся на процесс познания в целом. Когнитивная компетентность предполагает развитие как познавательных процессов (ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, речь, воображение), так и сформированность компонентов учебно-познавательной деятельности личности (цель, мотивы, действия, оценка и др.).

При рассмотрении состава ключевых видов компетентности все исследователи компетентностного подхода выдвигают на первый план компетенции, относящиеся к когнитивной сфере человека.

Так, авторы стратегии модернизации содержания общего образования (Э.Д. Днепров, А.Г. Каспржак, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев. А.А. Пинский, А.Л.Семёнов, В.В. Сериков, В.В. Фирсов и др.), основываясь на зарубежном опыте, в качестве одной из ключевых называют компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанную на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных.

В качестве одной из ключевых А.В. Хуторской [5] называет учебно-познавательную компетентность, операционализируя её на компетенции обучающегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами, знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, навыки добывания знаний непосредственно из реальности, владение приёмами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем.

И.А. Зимняя [5] выделяет:

– компетентность познавательной деятельности как умение ставить и решать познавательные задачи, находить нестандартные решения, создавать и разрешать проблемные ситуации, используя продуктивное и репродуктивное познание в процессе исследовательской и интеллектуальной деятельности;

– компетентность в области информационных технологий как умение принимать, перерабатывать, выдавать информацию, владение электронной, мультимедийной, компьютерной и Интернет-технологиями;

– компетентность интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватная актуализация знаний, расширение, приращение накопленных знаний.

Анализ литературы по проблеме компетентностного подхода показал, что исследователи, учитывая сложную интегративную структуру компетентности, пытаются декомпозировать её в таких категориях традиционного обучения как «качество», «способность», «готовность» и операционализировать на «знания», «умения», «навыки», «опыт деятельности», «компетенции».

При всём многообразии подходов к описанию и раскрытию сущности понятия «компетентность» учёные единогласно признают её «деятельностный» характер. Так как одним из ведущих типов деятельности студентов является учебная деятельность, мы рассматриваем сущность компетентности в сопоставлении с компонентами внешней структуры учебной деятельности, что позволяет нам выделить следующие компоненты когнитивной компетентности студентов:

– *мотивационно-ценностный*: сформированность мотивов самостоятельной учебной деятельности, отношения к образованию как ценности, потребность в самообразовании;

– *познавательно-практический*: владение технологией самостоятельной учебной деятельности (умение и способность самостоятельно ставить цель, планировать, организовывать, контролировать, оценивать свою учебную деятельность), наличие опыта самостоятельной учебной деятельности;

– *эмоционально-волевой:* сформированность волевой саморегуляции, положительно окрашенного отношения к учебно-познавательной деятельности, способности к объективности в самооценке и рефлексии.

Исходя из структуры когнитивной компетентности, можно выделить следующие *задачи* по ее формированию: развитие у обучающихся мотивационно-ценностного отношения к образованию и к окружающему миру; овладение технологией самостоятельной учебной деятельности; сформированность эмоционально-волевой регуляции деятельности.

Главной задачей в социально-педагогическом плане является формирование у обучающихся такого уровня когнитивной компетентности, который обеспечил бы ему эффективную учебно-познавательную деятельность и способность к самообразованию на протяжении всей жизни.

Только профессионально компетентный специалист сможет выдержать современную конкуренцию экономистов на рынке труда, достичь успеха в профессиональной деятельности и в личной самореализации.

Within modernization of Russian education realization of competence-based approach in system of the higher school doesn't lose the relevance and now. The effective solution of problems of social and economic development of the country in many respects is defined by highly professional qualified personnel. In this regard the university graduate has to have sufficient experience of application of the gained knowledge for the solution of practical tasks. In article an attempt to open the importance of process of formation of cognitive competence at future economists is made, its structure is defined and tasks of the solution of this problem are designated.
The key words: *competence, competence, cognitive competence, informative activity, independence.*

Список литературы

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода)// Высшее образование в России. 2004. № 11.С. 3-13.

2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе// Педагогика.2003.№ 10 С. 8-14.

3. Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы// Педагогика.2014.№ 2.С. 3-14.

4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под редакцией проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Родионовой. СПб., 2004.

5. Селевко Г.В. Компетентность и их классификация// Народное образование.2004.№ 4.С. 138-143.

6. Сенашенко В.С., Медникова Т.Б. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность// Высшее образование в России.2014.№ 5 С. 34-45.

7. ФГОС ВПО по направлению подготовки 080100 Экономика (квалификация (степень) «Бакалавр»).в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011г., № 1975).

Об авторе

Лемешева Е. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

УДК 378

«ПОРТФОЛИО» КАК КОМПЛЕКСНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

М.В. Ретивых

В статье раскрывается актуальность и сущность понятия самостоятельной работы студента, а также рассматриваются виды, процесс создания и функции портфолио как комплексной технологии организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, учебная самостоятельность, портфолио, рефлексия.*

Самостоятельная работа является высшей формой учебной деятельности студентов как субъектов образовательного процесса в вузе. Поэтому организация этой работы выступает одной из актуальных проблем современного вузовского образования. Самостоятельная работа обеспечивает развитие навыков самоорганизации и самоконтроля образовательной деятельности, создает методические основы для самостоятельного решения профессиональных задач, формирования учебно-профессиональной самостоятельности.

Назрела необходимость в усилении самостоятельной деятельности студентов, в пересмотре подходов к ее организации и реализации в учебном процессе вуза, который должен строиться так, чтобы развивать умения учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, самообразованию, творческому применению полученных знаний в процессе самореализации, способов адаптации к профессиональной деятельности в современном мире. Эти тенденции нашли свое отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), в которых по направлениям подготовки в бакалавриате, специалитете и магистратуре для организации самостоятельной работы обучающихся выделяется от 50% до 70% времени, предусмотренного для выполнения основной образовательной программы. По заочной форме обучения на самостоятельную работу выделяется около 90% учебного времени.

Усиление роли самостоятельной работы студентов, предусмотренное ФГОС, означает принципиальный пересмотр акцентов учебного процесса, который должен строится так, чтобы студенты учились самостоятельно добывать знания и могли эффективно применять эти знания в стандартных и нестандартных ситуациях, были способны постоянно совершенствовать свой образовательный и профессиональный уровень. Для этого необходима модернизация учебно-методической документации, разработка новых дидактических подходов к самостоятельному освоению учебного материала и пересмотр фонда заданий для самостоятельной работы.

Увеличение количества часов на самостоятельную работу студентов – это мировая тенденция. В зарубежных вузах на самостоятельную работу студентов выделяется значительно больше времени, чем на аудиторную.

Для повышения эффективности самостоятельной работы студентов требуется уточнение ее концептуальных оснований.

Имеются разные подходы к трактовке понятия «самостоятельная работа студентов». По мнению ряда ученых, это понятие определяется как планируемая научная и учебная работа, выполняемая по заданию преподавателя и под его методическим и научным руководством [3, с. 103-109], как любая организованная преподавателями активная работа студентов [5, с 141].

С точки зрения других ученых, самостоятельная работа – это активная творческая работа студента, в основе которой лежат его умение самостоятельно мыслить, самостоятельно видеть проблемы, ставить новые задачи и находить подходы к их решению [2, с. 114-115].

Как видим, в одних определениях ведущая роль в организации самостоятельной работы отводится преподавателю, в других, напротив – самому студенту.

Мы полагаем, что эти подходы не противоречат друг другу, а отражают особенности организации самостоятельной работы студентов на различных этапах обучения в вузе. Мы разделяем точку зрения о том, что неправомерно полностью исключать преподавателя из процесса осуществления самостоятельной работы студента. И на старших курсах преподаватель продолжает, пусть и в минимальной степени, управлять учебной деятельностью студентов, в том числе и самостоятельной работой [1, с. 159-163].

Исходя из этого, самостоятельную работу студентов следует рассматривать как форму их учебной деятельности, планируемой и выполняемой по заданию и при методическом руководстве и контроле со стороны преподавателя. Безусловно, степень этого руководства и контроля в зависимости от курса обучения будет изменяться. Кроме того, степень влияния преподавателя на организацию самостоятельной работы студентов зависит от уровня сформированности у них *учебной самостоятельности*, под которой понимается качество личности, выражающееся в умении управлять своей учебной деятельностью: четко определять цель и задачи обучения, разрабатывать и реализовывать

программу действий по их реализации, оценивать результаты этих действий.

Очевидно, что сформировать учебную самостоятельную деятельность студентов можно в том случае, если обучающихся ставить в ситуации, в которых им приходится действовать самостоятельно, без помощи преподавателя. Именно такие условия и призвана создавать самостоятельная работа.

Исследователи отмечают, что мотивация самостоятельной работы студентов во многом зависит от преподавателя, а именно:

– от его профессиональной компетентности;

– от умения формировать у студентов позитивное отношение к самостоятельной работе;

– от умения преподавателя управлять процессом формирования у студентов профессиональных компетенций;

– от умения работать со студентами индивидуально или в творческом сотрудничестве;

– от владения компьютерными технологиями, позволяющими реализовать свободное творчество со студентами [6, с. 339-341].

Эффективной комплексной технологией организации самостоятельной работы студентов является технология «портфолио».

В педагогической теории и практике накоплен достаточно большой арсенал педагогических технологий, которые можно отнести к компетентностно-ориентированным. Одной из таких технологий является технология «Портфолио», которая активно применяется в системе профессионального образования.

Под термином портфолио понимается способ фиксирования-накопления и оценки индивидуальных достижений.

Слово «портфолио» возникло в эпоху Возрождения, так итальянские архитекторы называли папки, в которых приносили на суд заказчика свои строительные проекты. В наше время портфолио называется альбом с фотографиями, которые призваны показать мастерство фотохудожника или фотомодели.

Начиная с 1960-х гг. в американской педагогике портфолио стали называть также папки индивидуальных учебных достижений учащихся. Они могут содержать их рефераты, сочинения, эссе, решения задач - все, что свидетельствует об уровне образования и духовной эволюции учащегося.

Сторонники идеи портфолио отмечают, что портфолио может быть чем-то гораздо большим, чем просто средством оценивания или собранием учебных работ обучающихся. Это – новый подход к обучению, новый способ работы, выражающий современное понимание процесса преподавания, новую культуру учения. Так понятая идея портфолио предполагает выстраивание вокруг портфолио учебного процесса, в котором существенно меняется суть взаимодействия учителя и ученика.

Различные авторы характеризуют портфолио студента как:

-коллекцию работ студента, всесторонне демонстрирующую не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению;

-выставку учебных достижений студента за определенный период обучения;

-форму целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов студента;

-антологию работ студента, предполагающую его непосредственное участие в выборе работ, представляемых на оценку, а также их самоанализ и самооценку – то есть формирующую у студентов способность рефлексии.

Рефлексия – один из инновационных путей раскрытия и выявления духовного потенциала человека, а также особая нравственная деятельность, заключающаяся в самоанализе, в борьбе с собственными недостатками и преодолении сомнений в своих силах и возможностях.

Смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в умении обучающегося адекватно оценивать собственные учебные достижения и возможности, делать необходимые выводы относительно самосовершенствования.

Цель создания портфолио может сводиться к демонстрации достижений студента по результатам обучения, при этом акцент делается не на том, чего студент не знает и не умеет, а на том, что он знает и умеет.

Портфолио представляет собой набор материалов, структурированных определенным образом. Крупные блоки называются разделами, внутри них выделяются рубрики. Количество разделов и рубрик, а также их тематика могут быть различными и определяются для каждого конкретного случая.

Обязательно наличие в портфолио четко сформулированного содержания с названиями разделов, наименованиями материалов и т.п.

Существуют различные виды портфолио (рис. 1).

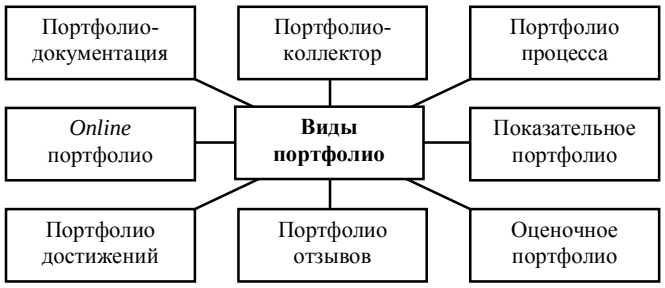


Рис. 1. Виды портфолио студента

Кратко охарактеризуем содержание каждого из этих видов портфолио.

«Портфолио-документация» содержит набор документов, характеризующий индивидуальные образовательные достижения студента. Сюда могут включаться ксерокопии зачетной книжки, свидетельств, удостоверений о присвоении разрядов (категорий, квалификаций), грамот, благодарственных писем и т.п. Портфолио создается в течение всего периода обучения в вузе.

«Портфолио-коллектор» включает материалы, авторство которых не принадлежит студенту. Это могут быть предложенные педагогом памятки, схемы, списки литературы, ксерокопии статей периодических изданий, иллюстрации. Здесь могут находиться словарные и энциклопедические статьи, любой иллюстративный материал и т.д. – одним словом, все, что связано с тематикой портфолио и не является продуктом деятельности самого студента.

Иными словами, «коллектор» – это своего рода копилка материалов и информации, часть из которых будет использована в работе, а часть может перейти в другой портфолио.

«Портфолио процесса» демонстрирует процесс и уровень самостоятельного использования студентом полученных знаний и умений при выполнении учебных, исследовательских, творческих, информационных, социальных проектов. Портфолио должен отражать все стадии проектной деятельности: погружение в проект (проблематизация), разработка проекта (планирование и организация деятельности), технологическая стадия (осуществление деятельности), заключительная стадия (презентация и оценка результатов). Этот вид портфолио включает в себя дневники, различные формы отчетности, самооценки и самоанализа.

«Показательное портфолио» используется для суммирования мастерства студентов, полученного по определенным направлениям. Он включает в себя лучшие работы студентов, отобранные самими учащимися или педагогами. Сюда могут быть включены разнообразные аудио- и видеозаписи, фотографиии, электронные презентации и т.п. Показательный портфолио может быть индивидуальным и групповым. Идею группового показательного портфолио можно использовать при проведении конкурса «Лучшая студенческая группа».

«Оценочное портфолио» собирается для контроля накопления знаний и умений студента и состоит из контрольных материалов различных видов: контрольные работы, тесты, схемы, кроссворды и т.д.

«Портфолио отзывов» включает в себя характеристики отношения студента к различным видам деятельности, предоставленные педагогами, руководителями практики, родителями, возможно однокурсниками, работниками системы дополнительного образования и др., а также письменный анализ самого студента своей деятельности и ее результатов.

«Портфолио достижений» располагает материалами, которые, по мнению студента, отражают его лучшие результаты и демонстрируют успехи. Этот вид портфолио может содержать лучшие проекты, благодарственные письма, грамоты, отзывы, фотографии, информацию об участии в различных смотрах, конкурсах и т.д.

«Online-портфолио» может принимать различные формы. Например, портфолио может быть создано студентом посредством загрузки ряда документов в специально отведённую для этого часть общего сайта курса, предполагающую работу студента по заранее составленному плану.

Таким образом, портфолио – это коллекция различных материалов, характеризующих учебную деятельность студентов за семестр, учебный год, за весь период обучения в вузе.

В портфолио могут входить разные виды информации:

- ✓ одноплановые (контрольные работы, тесты и т.д.);
- ✓ разноплановые (домашние работы и тесты, сочинения, лабораторные работы, видео- или аудиозаписи, проекты и т.д.).

Каждый из этих видов портфолио имеет определенные преимущества и ограничения, которые приведены в таблице 1.

Таблица 1

Преимущества и ограничения различных видов портфолио студентов

Виды портфолио	*Преимущества*	*Ограничения*
Портфолио-документация	Итоговая балльная оценка делает портфолио этого вида действенным механизмом определения объективного образовательного	Дает представление только о результатах, но не характеризует процесс индивидуального развития студента, разнообразия его творческой активности,

Виды портфолио	*Преимущества*	*Ограничения*
	рейтинга студентов	учебного стиля, интересов и т.д.
Портфолио-коллектор	Материалы этого вида портфолио характеризуют методические и научно-исследовательские умения студентов	Не содержит в себе сведений о реализации студентом накопленных материалов в своей учебной и научно-исследовательской деятельности
Портфолио процесса	Отражает все фазы и этапы процесса обучения, способствует развитию навыков профессиональной рефлексии	Сложность в выработке объективных критериев оценивания представленных материалов
Показательное портфолио	Демонстрирует лучшие работы студента, характеризующие их творческие способности и возможности	Отсутствие возможности проследить динамику процесса развития учебной деятельности студента
Оценочное портфолио	Позволяет оценить отношение студента к учебной деятельности и качественные характеристики этой деятельности	Сложность учета и обработки собранной информации
Портфолио отзывов	Позволяет получить внешние отзывы независимых экспертов о характере и успешности учебно-профессиональной деятельности студента	Необходимость уточнения объективности внешних отзывов об учебно-профессиональной деятельности студента
Портфолио достижений	Отражает наиболее значимые достижения студента в различных видах деятельности, характеризует разнообразие и широту его интересов	Сложность учета и классификации достижений студентов в различных видах деятельности
Online-портфолио	Позволяет широко проанализировать учебные достижения студентов	Трудности, связанные с созданием электронного сайта и собственной *Web*-странички студента

Учеными обоснованы этапы создания «портфолио» [4, с 169-175].

Процесс создания портфолио включает в себя три этапа (рис. 2).

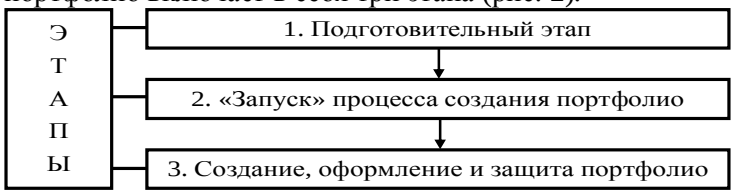


Рис. 2. Процесс создания портфолио студента

На первом (подготовительном) этапе решаются следующие задачи:

– обсуждение со студентами сущности портфолио как новой формы учебной работы: цель, задачи, виды, структура, содержание, процесс создания портфолио;

– определение видов портфолио и сроков их создания;

– выдача студентам определенных заданий по подготовке портфолио.

Конкретная структура портфолио зависит от его вида. Преподаватель должен определить вместе с каждым студентом возможные обязательные и дополнительные разделы, рубрики и содержание компонентов портфолио.

Нужно также ознакомить студентов с перечнем тех материалов, которые могут войти в структуру портфолио. К ним относятся следующие материалы:

- Органайзер (схемы, рисунки, таблицы, графики, диаграммы, гистограммы), который систематизирует как теоретический (сравнительный анализ концепций и подходов к изучаемой проблеме, «дерево понятий» по теме и т.д.), так и практический (результаты исследований, примеры решений профессиональной задачи и т.д.) материал.
- Листы наблюдений за какими-либо процессами, которые произошли за время работы.
- Рефлексивные журналы (описание процесса решения учебных задач, краткие заметки, связанные с ходом выполнения письменных работ, рефлексия общих закономерностей своего обучения).
- Дневники обучения в ходе изучения учебных дисциплин и курсов.
- Результаты групповой работы в ходе семинаров (планы, доклады, слайды, схемы).
- Схематическое изображение выступлений, дебатов, видео- и аудио фрагменты.
- Схемы индивидуальных и групповых проектов, курсовых проектов, письменных работ.
- Описание лабораторных экспериментов и самооценка их результатов.
- Анкеты (об отношении к какой-либо теме и пр.) и результаты анкетирования.
- Творческие тематические задания.
- Публикации (статьи, тезисы).
- Вопросы, возникающие у студента в процессе учебной работы.
- Аудиокассеты с записями речей, вопросов, диспутов.

- Видеофрагменты.
- Компьютерные программы.
- Грамоты, гранты, знаки отличий и т.п.

На втором этапе осуществляется «запуск» процесса создания портфолио:

– студенты представляют проекты будущих портфолио (вид, рубрики, содержание портфолио);

– эти проекты коллективно обсуждаются, утверждаются, устанавливаются этапы и сроки их создании.

На третьем этапе студенты проводят работу по сбору, обработке материалов и оформлению портфолио. Затем проводится защита портфолио.

На этом этапе студентам предстоит выполнить следующие виды работ:

– сделать вырезки из газет и журналов по теме;

– произвести выборку из статей интернет-сайтов, научных журналов;

– прочитать монографию, сделать ее конспект, тезисы;

– составить словарь научных понятий (пользуясь справочной литературой); прочитать рекомендуемую литературу к курсу и составить опорный конспект;

– подобрать иллюстративный материал (графики, диаграммы) коротко описать их;

– представить статистический материал исследований, его анализ;

– составить вопросы и провести интервью со специалистом, представить его текст;

– составить анкеты, провести опрос, составить и обработать результаты, представить в графической форме;

– выписать отрывки из художественной литературы, обосновать выбор;

– запись и конспектирование теле- и радиопередачи или других аудио- и видеоматериалов, составление аннотации к ним и др.;

– распределить материалы по соответствующим рубрикам и разделам;

– оформить портфолио и подготовить его электронную презентацию.

Традиционно портфолио оформляется в виде пластиковой папки с прозрачными файлами, в каждый из которых вкладывается информация из отдельного информационного источника. В ходе создания портфолио студенты должны пользоваться разнообразными источниками.

Оформленные портфолио студенты представляют к защите.

При оценивании следует учитывать, что есть «традиционные» требования к портфолио и специфические, отражающие характер подачи материала. В качестве общих критериев выступают следующие:

- Раскрытие содержания курса.
- Разнообразие методологических, праксиологических, теоретических конструкций в качестве основы решения учебно-познавательных задач.
- Глубина анализа материала при решении профессиональных задач.
- Уровень систематизации и интеграции изучаемого явления в единую профессиональную схему.
- Наличие в работе собственных идей и перспектив развития конкретной профессиональной задачи в других профессиональных областях.
- Обоснованность выбранной концепции и собственной точки зрения в выполненной работе.
- Собственная позиция при решении профессиональных задач.
- Доказательность утверждений.
- Оценка эффективности выполнения работы.

Специфическими критериями оценивания являются:

– качество презентации (степень обоснованности материала, доказательности выводов и заключений, способ подачи материала (язык, стиль и др.), соответствие правилам оформления работы);

– использование исследовательских методов работы;

– наличие обязательных рубрик.

Портфолио оценивается целиком, хотя каждая из частей может иметь свой аттестационный рейтинг, который характеризует общий вес рубрики по сравнению с остальными.

Для количественной оценки используются разнообразные варианты, например пятибалльная или десятибалльная шкалы.

Средствами оценивания могут являться специально разработанные таблицы.

Таким образом, формирование портфолио поможет студенту осознать свои сильные и слабые стороны, а также выбрать приоритетные направления своей образовательной траектории.

Портфолио выполняют в образовательном процессе различные функции (рис. 3).

Рис. 3. Функции портфолио студента в образовательном процессе

Эти функции способствуют решению определенных задач:

1) диагностическая функция позволяет показать те аспекты развития студента, которые необходимо формировать, а также те стороны, которые являются проблемными точками в его обучении;

2) функция целеполагания развивает у студента умение ставить перед собой цели и задачи, планировать и выполнять свою учебную деятельность;

3) мотивационная функция способствует поддержанию интереса к изучаемому предмету за счет включения разнообразных учебных заданий (творческих, инновационных, проблемных и т.п.);

4) информационная функция помогает обобщить и систематизировать значительное количество учебно-профессиональной информации, создать целостное представление о приобретаемой профессии;

5) функция оценивания дает возможность получения обратной связи и оценки не только результатов, но и процесса их достижения;

6) контролирующая функция позволяет отслеживать этапы и качество овладения студентами учебным материалом.

В ходе создания и применения портфолио формируется не только профессиональная, но и методическая компетентность. Портфолио способствует организации студентом собственной учебной деятельности, определению трудностей в усвоении учебного материала по изучаемому предмету, развитию навыков самообучения, оценке перспективы профессионального роста, определению динамики учебно-познавательной деятельности.

Портфолио можно использовать на разных этапах обучения в вузе.

На начальных этапах обучения (1-2-й курсы) в высшей школе, когда происходит становление понятийного аппарата и овладение фундаментальными основами профессионального знания, при создании портфолио акценты расставляются на работе со справочной литературой, монографиями, создании рубрик, направленных на проработку различных научных концепций и их терминологического поля.

На старших курсах (3-5-й курсы) создание портфолио имеет больше практическую направленность. Здесь основное содержание представляет работа с эмпирическими данными, со способами и технологиями решения проблем.

Качество выполнения и результаты защиты портфолио учитывается при проведении промежуточной и итоговой аттестации студентов.

The article reveals the urgency and essence of the concept of independent student work, and discusses the types, functions and the process of creating a portfolio as the complex technology of organization of independent student work.
The key words: *independent work, educational independence, portfolio, reflection.*

Список литературы

1. Иванова М.А. Самостоятельная работа студентов: всегда ли она действительно самостоятельна // Высшее образование в России, 2010. №6. С. 159-163.

2. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России, 2000. №1. С. 114-115.

3. Сенашко В.С., Жалнина Н.В. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы // Высшее образование в России, 2006. №7. С. 103-109.

4. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Под ред. Н.В. Бордовской. М.:КНОРУС, 2011. С 155-177.

5. Стрекалова И.В. Об организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам // Вестник Брянского государственного университета. Брянск: РИО ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского».

6. Шарф И.В. Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели // Высшее образование в России, 2011. № 6. С. 339–341.

Об авторе

Ретивых М. В. – доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

УДК 373.2

РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Р. Тенкачева

В статье рассматриваются вопросы формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования, раскрыты основные направления и этапы данной работы.
Ключевые слова: *инклюзивное образование, грамматический строй речи, речевое развитие, дошкольный возраст.*

Для решения поставленной Президентом России В. В. Путиным задачи предоставить всем российским детям дошкольного возраста возможность посещать дошкольные образовательные учреждения за последние годы в Свердловской области, как и по всей России, было открыто множество новых дошкольных образовательных учреждений. Абсолютное большинство этих ДОУ относятся к числу массовых, но значительная часть их воспитанников имеет те или иные проблемы в сфере речевого развития, то есть фактически многие дети оказались в сфере инклюзивного образования, что обусловливает необходимость изменения подходов к традиционному обучению и воспитанию, учета значительных различий между конкретными воспитанниками (С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак, С. Кирк, Дж. Лернер, В. В. Коркунов, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. М. Шипицына, Ю. Ю. Антропова, М. В. Брызгалов, Л. В. Савинова, И. В. Тимофеева, И. А. Юдина, Е. А. Шкатова, Н. Д. Шматко).

Рост интереса к данной проблеме обусловлен как изменившейся законодательной базой системы образования Российской Федерации (с 1 сентября 2013 г. вступил в силу новый закон «Об образовании в РФ», утвержден федеральный государственный образовательный стандарт — ФГОС), так и различными социальными факторами, в том числе существенными изменениями контингента детей в дошкольных образовательных учреждениях. Особый интерес вызывают вопросы развития речи дошкольников, в том числе грамматического строя их речи, который особенно важно для становления полноценной языковой личности (А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Н. С. Жукова, М. Л. Кусова, Т. А. Ладыженская, А. А. Леонтьев, Г. Л. Розенгард-Пупко, Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин).

Л. С. Выготский, Г. Р. Доброва, Е. С. Кубрякова, Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин, Д. Б. Эльконин и другие отмечали, что нарушенное овладение грамматической системой языка существенно затрудняет коммуникативную деятельность дошкольника при общении со сверстниками и взрослыми. Всё это негативно сказывается на формировании познавательной деятельности, тормозит овладение нормами и правилами устной и — в дальнейшем — письменной речи и обуславливает актуальность данной проблемы.

В основе описываемой нами работы лежит взаимодействие ребенка и педагога, ребенка и других детей (при условии организации этого взаимодействия педагогом) в организованной образовательной деятельности, предполагающей реализацию различных форм организации детей и различное сочетание этих форм.

Для обеспечения формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с «нормальным» речевым развитием и ОНР необходимо проводить работу над усвоением лексических значений слов, вариантов словообразования (суффиксального и префиксального), рассматривались различные грамматические структуры, осуществлялась работа по преодолению морфологического и структурного аграмматизмов в рамках индивидуальных и групповых форм организованной образовательной деятельности детей, специально выделенных для реализации поставленных целей:

– организованная образовательная деятельность по формированию у детей старшего дошкольного возраста необходимых речевых умений.

– организованная образовательная деятельность детей по развитию речи, направленная на формирование у них грамматических и лексических навыков и их адекватного использования в собственной речевой и деятельности.

Основной формой проведения организованной образовательной деятельности являются групповые занятия, но при необходимости дети могут быть привлечены к индивидуальным формам организованной образовательной деятельности как с логопедом, так и с воспитателем. Индивидуальные формы в работе логопеда входят в сетку обязательной организованной образовательной деятельности в группе детей с ОНР и могут быть реализованы в качестве дополнительных в группе детей с нормальным речевым развитием.

Во время реализации индивидуальных форм организованной образовательной деятельности у детей формируются определенные начальные навыки использования тех или иных языковых средств. Такая форма проведения занятий позволяет максимально учесть индивидуальные и типологические особенности детей при реализации как основной, так и коррекционной речевой программы, акцентировать внимание детей на отдельных случаях применения тех или иных грамматических и лексических

средств, выявить степень осознанности усвоения уже сформированных грамматических и лексических средств, сформировать базу для развития самостоятельной связной речи.

Особое значение индивидуальная форма обучения имеет для группы детей с «нормальным» речевым развитием: хотя они нормально развиваются, у них также возникают определенные речевые трудности, особенно на уровне формирования грамматической и лексической систем речи. Как правило, эти трудности не позволяют нам отнести данную категорию детей к детям с нарушенным речевым развитием, но оказывают значительное влияние на развитие всей грамматической языковой системы ребенка и на усвоение им дальнейших речевых навыков. Для данной группы детей характерны трудности в применении некоторых суффиксальных способов словообразования, а также с ориентировкой в структурировании и понимании сложных грамматических конструкций (сложноподчиненных, предикативных). Устранение трудностей речевого развития возможно только в рамках индивидуальных форм организованной образовательной деятельности, так как у данной категории детей специфика речевого развития демонстрирует разнообразную картину, обусловленную индивидуальным дизонтогенетическим путем каждого ребенка.

Индивидуальная форма обучения позволяет последовательно корректировать процесс формирования грамматического строя речи у отдельно взятых детей.

В рамках проведения фронтальных форм организованной образовательной деятельности решаются задачи по закреплению начальных навыков использования грамматических средств в речевой деятельности, а также формируются навыки применения различных речевых конструкций в зависимости от ситуации. При использовании фронтальных форм занятий реализуются средовой и ситуативный подходы, которые позволяют максимально эффективно осуществлять образовательный процесс с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии.

При разработке содержания методики формирования грамматического строя речи необходимо учитывать онтогенетическую последовательность в овладении ребенком грамматикой родного языка, различными грамматическими компонентами, на характер трудностей в овладении лексикой и грамматикой детьми старшего дошкольного возраста с ОНР, требования государственного стандарта в области дошкольного образования.

При осмыслении содержания работы по формированию лексико-грамматического строя речи мы использовали в модифицированном виде некоторые приемы и методы, описанные Е. Ф Архиповой, В. К. Воробьевой, В. П. Глуховым, Б. М. Гриншпуном, О. Е. Громовой, Л. М. Ефименковой, А. И. Ильиным, Т. А. Ладыженской, Л. В. Лопатиной, З. А. Репиной, Э. Я. Сизовой, Л. П. Федоренко, Г. А. Черемухиной, А. М. Шахнаровичем и другими специалистами.

Работа по формированию словаря предполагает уточнение значения слов, имеющихся в пассивной лексике, и актуализацию их в самостоятельной речи, овладение новыми словами в соответствии с основной образовательной программой дошкольного образования.

Раздельное рассмотрение формирования лексической и грамматической сторон речи является достаточно условным и носит рекомендательный, вариативный характер, так как в языковой системе эти процессы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены как на ранних, так и на поздних этапах развития человека. Однако такое разделение позволяет нам формировать у дошкольников речевые умения, связанные с использованием адекватных лексических и грамматических средств в самостоятельной речи.

Последовательность работы по обогащению лексики определяется с учетом требований программы дошкольного образования, качественных и количественных характеристик лексики детей старшего дошкольного возраста, а также результатов анализа исследования лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста. Особое внимание необходимо уделять развитию глагольной лексики. Обогащение ее фонда подразумевало усвоение продуктивных глаголов, обозначающих движение и состояние человека, движение животных, профессиональные действия людей и социальные контакты.

Развитие навыков понимания структуры значения слова основывается на современных лингвистических и психолингвистических данных о компонентном анализе значения слова. Работу с детьми с ОНР в этом направлении необходимо проводить с уточнением денотативного, формированием сигнификативного и контекстуального компонентов значения слова. Уточнение денотативного и понятийного компонентов значения слова должна осуществляться последовательно, с учетом речевых и психофизиологических особенностей детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, и предполагает переход от денотативного к сигнификативному компоненту.

Работа по формированию осознания структуры значения слова предполагает обучение дифференцировке значения слов на основе признаков противопоставления, сходства, аналогии и др.

Следующим направлением работы в данном разделе является уточнение контекстуального значения слова, в том числе в случае его многозначности. Особое значение это имеет при формировании предикативной лексики дошкольников (бежит мальчик, бежит ручей, бежит время) в направлении от наиболее продуктивных конкретных значений слова (например, *бежит мальчик)* через контекстуальные значения, т. е. менее продуктивные (например, *бежит ручей),* к переносным значениям *(бежит время).* Каждое новое слово должно вводится в определенное семан-

тическое поле последовательно, с уточнением связи лексемы с другими единицами данного семантического поля, с выделением общих с другими лексемами признаков и свойств.

В процессе формирования навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста особое внимание необходимо уделять организации системы продуктивных словообразовательных моделей. Для этого на начальных этапах работы уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием), затем данная связь закрепляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного компонента значения у слов с общей морфемой, выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения. В завершение проводится закрепление словообразовательных моделей в процессе выполнения специально подобранных упражнений.

Можно выделить три основных этапа методической работы по формированию навыков в области словообразования: на первом этапе происходит закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей; на втором этапе осуществляется работа над словообразованием менее продуктивных моделей; заключительный этап содержит виды работ, направленных на уточнение продуктивных словообразовательных моделей.

В рамках реализации задач по формированию навыков словоизменения у детей старшего дошкольного возраста выделяют следующие этапы: на первом этапе происходит формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм слов (для глаголов это согласование сказуемого — глагола настоящего времени третьего лица с подлежащим-существительным в числе); на втором этапе реализуется содержание работы над различными формами словоизменения (у глаголов рассматриваются первое, второе и третье лица настоящего времени, а также согласование подлежащих-существительных и сказуемых — глаголов прошедшего времени в лице, числе, роде).

Формирование у старших дошкольников навыков в области синтаксиса предполагает работу, во-первых, над грамматической и лексической сочетаемостью (валентностью) слов в рамках словосочетания, во-вторых, над грамматической и смысловой структурой предложения, в-третьих, работу с текстом.

Формирование навыков в области грамматической и лексической валентности предполагает как результат способность детей точно употреблять слова в речевом потоке, в словосочетаниях и предложениях. По мнению сторонников психолингвистического подхода, в онтогенезе овладение словосочетанием позволяет детям расширить и закрепить знание синтагматических связей между словами, валентности слов, способствует усвоению и закреплению правил грамматики, является условием усвоения все более усложняющейся структуры предложения, в частности предпосылкой перехода от простого нераспространенного предложения к распространенному. Закрепление знаний о словосочетании обеспечивает более быстрый выбор слова, так как на основе синтагматических связей одно слово как бы по цепочке «вытягивает» другое.

Особое внимание уделяется формированию валентности различных частей речи, прежде всего развитию валентности слов-действий, выполняющих предикативную функцию в высказывании. Работа по формированию валентности предикатов проводится на материале различных видов грамматических конструкций (словосочетания, предложения).

В работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими трудности в речевом развитии, необходимо акцентировать внимание на семантике глагольных словосочетаний. Это обусловлено тем, что, с одной стороны, глагол чаще всего выступает в роли предиката, организующего звена предложения, с другой стороны, у дошкольников с проблемами в речевом развитии в структуре предложения «выпадает» преимущественно предикат.

Семантическую сложность той или иной модели предложения, последовательность появления типов предложения в онтогенезе необходимо учитывать при организации работы по закреплению форм словоизменения в предложениях.

Важное направление работы по развитию синтаксических компетенций — формирование представлений о глубинной синтаксической структуре предложения, включающее в себя отработку трудного для восприятия дошкольников материала, который относится к области семантически сложных малопродуктивных моделей словоизменения (с малочастотными и уникальными морфемами и формами слов).

Формирование навыков словоизменения следует осуществлять по традиционной схеме: от словосочетаний к предложениям и далее к связной речи. Что касается организации работы, то в дошкольном образовательном учреждении предпочтительно начинать с наблюдений за словосочетаниями и только потом переходить к продуцированию словосочетаний и предложений.

Как уже говорилось выше, вся работа осуществляется в рамках индивидуальных и групповых форм организованной образовательной деятельности, специально выделенных для реализации поставленных целей. В рамках реализации каждой формы организации образовательной деятельности детей работа проводилась с задействованием различных видов деятельности детей старшего дошкольного возраста, что позволило сформировать устойчивые грамматические навыки, применение которых не ограничено рамками образовательной деятельности. Кроме анализа изображений, речи

взрослого и речи других детей, мы активно использовали такой вид деятельности, как чтение литературных произведений. Поскольку целью является формирование грамматического строя речи, а не знакомство детей с различными произведениями, рекомендуются не новые, малоизвестные дошкольникам произведения, а хорошо знакомые детям сказки и персонажи. Это позволяет использовать литературные тексты как одно из средств формирования грамматических навыков.

В группе детей с «нормальным» речевым развитием формирование начальных грамматических умений и навыков осуществляется в рамках подгрупповых форм организации образовательной деятельности. У детей актуализируются основные грамматические умения и навыки, сформированные на более ранних этапах освоения речи, и формируются навыки, необходимые для использования тех или иных грамматических средств в самостоятельной речевой деятельности. Для этого детям предлагаются задания, которые впоследствии будут использоваться в групповых формах организации образовательной деятельности, но в более простом варианте и на другом материале.

Например, при формировании навыков структурирования простых распространенных предложений в рамках реализации подгрупповой формы организованной образовательной деятельности детям предлагалось задание на подбор определения к предметному изображению и составить предложение (примеры слов: *желтое, красное, белое, большое, маленькое; дом, солнце, полотенце* и т. д.). При реализации фронтальной формы организованной образовательной деятельности предлагалось выполнить то же задание, но с усложнением: подобрать максимальное количество признаков предмета и составить предложение (например, со словами *мишка, косолапый, большой, бурый, добрый* и т. д.).

В группе детей с ОНР алгоритм применения различных форм организации образовательной деятельности несколько отличается. Основные грамматические умения и навыки актуализируются в рамках проведения индивидуальных форм организации образовательной деятельности, кроме того, осуществляется работа по формированию тех или иных грамматических навыков, не сформировавшихся на более ранних этапах развития ребенка. Затем актуализированные и вновь сформированные грамматические умения и навыки уточняются и закрепляются в подгрупповых формах организации образовательной деятельности детей. В рамках реализации подгрупповых форм занятий у детей старшего дошкольного возраста формируются и закрепляются навыки использования грамматических средств в различных видах речи (диалогической, монологической), коммуникативная направленность речевой деятельности.

После того как грамматические умения и навыки будут «отработаны» в индивидуальных и подгрупповых формах организованной образовательной деятельности, дети начинают их «отрабатывать» на занятиях фронтальной формы что позволяет закрепить сформированные грамматические умения и навыки в самостоятельной речи (диалогической и монологической) с опорой на личный опыт участников и, как следствие, с формированием когнитивной функции речи.

Уточнение уровня и качества сформированных грамматических навыков, корректировка их несовершенств при необходимости может проводится в рамках индивидуальных форм организованной образовательной деятельности после фронтальных.

При применении всех трех форм организованной образовательной деятельности в группе детей с ОНР можно использовать аналогичные виды заданий и речевого материала, изменениям подвергаются только уровень сложности инструкций и качество опорных материалов (картинки и речь педагога).

Для детей с «нормальным» речевым развитием рекомендуется использовать более трудные задания, нежели в группе детей с ОНР. Например, при организации работы по развитию структурно-синтаксической стороны речи у детям старшего дошкольного возраста обеих категорий используется игра «Машина едет по дороге», но в группе детей с «нормальным» речевым развитием предлагается более расширенный вариант, при котором педагог размещает грузовик в том или ином месте. Дошкольники рассказывают о пути движения грузовика, например к какому дому он подъехал, что должен сделать шофер, какие сложности его ожидают. С группой детей с ОНР применяется другой начальный вариант той же самой игры: педагог кратко характеризует ситуацию, например: «Грузовик объехал вокруг белого здания». Дошкольники предлагают дальнейший маршрут грузовика в соответствии с поставленной задачей.

Развитие навыков словообразования у разных категорий детей также имеет свою специфику. В группе детей с «нормальным» речевым развитием на фронтальных занятиях педагог предлагает прокомментировать то или иное изображение с совершенным или незавершенным действием: мыл — вымыл, вешает — повесил, умывается — умылся, стирает — постирал, рисует — нарисовал, убирает — убрал, красит — покрасил, догоняет — догнал, строит — построил. Затем детей просят подобрать слова без опоры на наглядный материал. В группе детей с ОНР в рамках индивидуальных и подгрупповых форм организованной образовательной деятельности воспитанникам сначала предлагается выбрать соответствующую картинку, выполнить задания педагога; затем — прокомментировать то или иное изображение, а потом, на фронтальных занятиях, — подобрать слова без опоры на наглядный материал.

Формирование словаря, навыков словообразования и формообразования, навыков структурирования различных грамматических конструкций должно осуществляться параллельно, в рамках од-

них и тех же форм организации образовательной деятельности. При этом уточнение, расширение и активизация словаря, расширение синтагматических и парадигматических связей слов осуществлялось в рамках одного раздела, так как разделить эти направления работы при формировании системы грамматических навыков нам не представляется возможным.

In article questions of formation of a grammatical system of the speech at children of the advanced preschool age in the conditions of inclusive education are considered, the main directions and stages of this work are opened.
The key words: *inclusive education, grammatical system of the speech, speech development, preschool age.*

Список литературы

1. Бондаренко, А. А. Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2—5 лет [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Бондаренко А. А. СПб., 2011.
2. Брызгалова, С. В. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / С. В. Брызгалова, Г. Г. Зак // Специальное образование : науч.-метод. журн. 2010. № 3.
3. Воробьева, В. К. Методика формирования связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. М., 2006.
4. Кусова, М. Л. Динамика языковой картины мира ребенка дошкольного возраста (от года до пяти лет) [Текст] / М. Л. Кусова // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Екатеринбург, 2012.
5. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. СПб. : Союз, 2001.
6. Малофеев, Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики [Текст] / Н. Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010б. № 1.
7. Назарова, Н. М. К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения [Текст] / Н. М. Назарова // Специальное образование : науч.-метод. журн. Екатеринбург, 2012. № 2. С. 2-14.
8. Репина, З. А. Особенности формирования диалога у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи [Текст] / З. А. Репина, Л. В. Ступак / Специальное образование : науч.-метод. журн. 2012. № 4.С. 66-71.
9. Сизова, О. Б. Порождение именных форм в речи детей дошкольного возраста: взаимодействие синтагматического и парадигматического аспекта [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Сизова О. Б. СПб., 2009.
10. Тенкачева, Т. Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России [Текст] / Т. Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 205–209.
11. Тенкачева, Т. Р. Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования [Текст] : автореферат дис. ... канд. пед. наук / Тенкачева Т. Р. Екатеринбург, 2014.
12. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Л. П. Федоренко. М. : Просвещение, 1984. 240с.

Об авторе

Тенкачева Т. Р. - старший преподаватель Института специального образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», tenkahceva@mail.ru.

УДК:378.046.7

ЯЗЫКОВАЯ/РЕЧЕВАЯ СРЕДА УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО/КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ – СТИМУЛИРУЮЩИЙ ФАКТОР УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

М.И. Фурманова

Урок иностранного языка нуждается в особой атмосфере, в основном определяемой как искусственная языковая среда, которая подразумевает с одной стороны «информативную» языковую среду, с другой – язык «общения» участников процесса обучения иностранному языку. Считаем целесообразным конкретизировать эти понятия, разделив языковую и речевую (искусственную и приближенную к реальной) среду урока. Именно в речевой среде, которую сегодня организовать легче, чем раньше, благодаря ИКТ, возникает речевая ситуация. Кроме того формирование навыков и умений на основе языковых упражнений требует больших временных затрат, что вступает в противоречие с количеством школьных часов. Создание специальной речевой среды решает эту проблему. Таким образом, в методическом плане языковая и речевая подготовка требуют не только различных подходов, но и различных условий, создание которых на уроке способствует интенсификации процесса обучения иностранному языку, а именно, усвоение иноязычной системы логичнее осуществлять в языковой среде, а формирование коммуникативных умений – в речевой.

***Ключевые слова*:** *языковая среда, речевая среда, речевая ситуация, интенсификация обучения, усвоение языкового материала, формирование коммуникативных умений.*

Когда речь заходит об обучающей языковой среде, то методисты и преподаватели иностранных языков понимают под этим термином создание условий для общения на иностранном языке на уроке иностранного языка. До недавнего времени создать языковую среду или то, что под этим понимали, иным образом, помимо искусственного, было невозможно. Ее так и называли – искусственная среда. Под общением на иностранном языке на уроке в основном подразумевали дидактическую речь учителя, состоящую из реплик-клише классного обихода, организованные преподавателем в рамках изучаемых тем диалоги самого преподавателя с учащимися, подготовленные «диалоги» учащегося с учащимся, организованное обсуждение учебного фильма, как правило, адаптированного согласно возрастным этапам и некоторые другие приемы работы. В настоящее время благодаря компьютеру и интернету появились новые возможности изучать иностранный язык (см. например, статью А.М. Аксенова «Внедрение дистанционных технологий в образовательный процесс») [1]. Об этом много пишут, поэтому остановимся лишь на их перечислении. К новым возможностям относятся текстовые, аудио- и видео- (презентации, фильмы) информационные ресурсы множества сайтов, игровые, обучающие и контролирующие программы, различные программированные онлайн-словари и словари с возможностью скачивания и установки на любом носителе, а также чаты, скайп, электронная почта, различное дистанционное обучение, включающее вебинары, видеоконференции и т.д. Все перечисленное, как принято считать, также способствует созданию языковой среды при изучении иностранного языка. В этой связи заслуживает внимания статья С.А.**Федотова, учителя английского языка ГБОУ СОШ №1246 «Формирование языковой среды на уроке английского языка посредством использования современных ИК-технологий», где подробно** описаны гипермедийные комплексы с возможностью пользования сетью Интернет **[**4]. Кроме того, стараясь воссоздать для учащихся своеобразную «иностранную» атмосферу, учитель как раньше, так и в теперь оформляет кабинеты иностранного языка в стиле той страны, язык, которой в данном кабинете изучается – наглядный и дидактический материал посвящен истории и современным культурным и спортивным событиям, происходящим в стране изучаемого языка.

Из представленного выше следует, что термин «языковая среда» вбирает в себя несколько понятий. Это, прежде всего, территория, в пределах которой говорят на языке, общество, в котором пользуются определенным языком, «информативная» языковая среда (текстовая и наглядная) классных аудиторий, «информативная» языковая среда различных сайтов, общение носителей языка друг с другом, где бы они не находились, «общение» участников процесса обучения иностранному языку. Таким образом, существует реальная и учебная языковая среда. Нас интересует понятие учебной языковой среды с методической точки зрения. Оно также неоднозначно и, на наш взгляд, не ограничивается искусственно созданной средой. С одной стороны, – это все, что использует учитель (различная информация, иллюстративные материалы и т.д.) для «окружения» учащихся иностранной действительностью и иностранным языком, с другой, – это любое общение на уроке иностранного языка на изучаемом языке. И то и другое является, несомненно, необходимым и важным для процесса обучения: иллюстративная и учебная информация (информация учебников и т.д.) способствуют усвоению изучаемого материала, как правило, при выполнении упражнений в проговаривании и других языковых упражнений, общение способствует развитию иноязычной речи. На наш взгляд, языковая и речевая подготовка учащихся – разные стороны одного процесса. Условия или среда, в которых осуществляются названные виды подготовки, – различны, их не следует смешивать.

Вполне понятно, что сегодня большинству учащихся обычной школы сложно достигнуть хорошего уровня владения иностранным языком, тем более сложно приблизить уровень изучающих язык к языку его носителей. Развитие иноязычной речи школьников в условиях отсутствия реальной языковой среды для многих преподавателей до сих пор является неразрешимой проблемой. Тем не менее, не стоит забывать одно из важных положений педагогики и методики, которое гласит: научиться чему-либо можно лишь посредством практики. Другими словами только практика способствует развитию умения. На уровне изучения иностранного языка неоднократно описаны ситуации, когда учащийся хорошо знает правила иностранного языка, но не умеет применить их на практике, то есть не владеет иноязычной речью. Но становлению умения как вида речевой деятельности должна предшествовать кропотливая работа по формированию навыков. Небольшое количество часов иностранного языка в школе не позволяет должным образом организовать тренировочную работу, которой требуется много для формирования навыка. Но навык вырабатывается также благодаря использованию языковых явлений в речи, поэтому изыскивались различные пути для создания условий превращения языка в речь на уроке иностранного языка в школе. Одним из решений этой проблемы яв-

ляется создание речевой ситуации на уроке. Многие методисты посвятили свои работы этому явлению (см. работы А.А.Леонтьева, Г.А.Китайгородской и многих других) [2], [3]. Методисты-теоретики, казалось, давно нашли решение. Но по каким-то причинам учителя-практики редко прибегают на уроке к речевым ситуациям. На наш взгляд, это происходит, прежде всего, потому что сама по себе речевая ситуация возникнуть не может. Не затрагивая подробно проблему речевой ситуации, поскольку она рассмотрена достаточно глубоко, хотим указать, что для ее возникновения как раз и необходима речевая среда, в нашем случае речевая среда урока. Более того, без речевой среды речевая ситуация возникнуть не может. Поэтому считаем необходимым ставить не столько проблему **языковой** среды, сколько проблему **речевой** среды на уроке иностранного языка.

Необходимо отметить, что если «языковой среде» урока иностранного языка и ее искусственному созданию посвящено немало методических исследований, то речевая среда и проблемы ее создания рассматриваются в основном методистами дошкольного обучения для развития родной речи у детей дошкольного возраста в дошкольных учреждениях. Правомерен вопрос: возможна ли таковая на уроке иностранного языка в условиях школы, которая не окружена языковой средой? До недавнего времени ответ был однозначен: на уроке возможна лишь искусственная речевая среда по аналогии с искусственной языковой средой. Но термин языковая среда, понимаемый до сих пор слишком широко, о чем было сказано выше, уже вбирал в себя понятие искусственной речевой среды – «общение» на иностранном языке участников процесса обучения, которое ограничивалось в основном грамматически правильной речью учителя и обсуждением фрагментов аутентичных (преимущественно художественных) фильмов. Вероятно, по этой причине термин «речевая среда» не находил широкого применения в отношении урока иностранного языка.

В настоящее время ИК-технологии не только расширили возможности урока, но на наш взгляд, при правильном их использовании на уроке они являются стимулирующим фактором формирования коммуникативных умений. И если вслед за С.А.**Федотовым** «тексты, иллюстративные материалы, аудиоматериалы, мультимедийные обучающие программы по иностранным языкам, компьютерные словари, игровые компьютерные программы, материалы с Интернет-сайтов, а также слайдовые компьютерные презентации, мультимедийные энциклопедии и многое другое» мы причисляем к средствам, способствующим в основном созданию языковой среды, то коммуникационные программы (чаты, различная почта и т.п.), тематические веб-форумы, видеоконференции и т.п., предназначены далеко не только «для развития социолингвистического и, особенно, социопсихологического компонентов социокультурной компетенции» [4], но, прежде всего, их необходимо рассматривать, на наш взгляд, как основу для создания в классе особой речевой среды, в которой главные коммуниканты – носители изучаемого школьниками языка. Таким образом, мы предлагаем своего рода дифференциацию новых информационно-коммуникационных средств, выделяя коммуникационные программы, тематические веб-форумы, видеоконференции, а также программы типа skype и вебинары в отдельную группу средств, способствующую созданию речевой среды урока иностранного языка. Использование названных новшеств на обычном уроке, наряду с такими давними формами работы, как приглашение на урок носителей языка, создает, по нашему мнению, речевые условия, приближающиеся к реальным речевым условиям. Ограниченное время урока, организация этой структуры обучения (конкретные цели, задачи, установленная тематика и т.д. каждого урока, различный уровень подготовки учащихся), а также то обстоятельство, что не все участники коммуникации – носители языка, не позволяет данный вид общения носителей языка и обучаемых назвать естественным или реальным. В то же время такое общение не является полностью искусственным. Именно ситуация урока делает данный вид общения обособленным, а точнее естественно-искусственным. За пределами урока такое общение вполне следовало бы отнести к естественному. Обучение в особой естественно-искусственной среде требует, на наш взгляд, и особых подходов, например, таких как психологический настрой учащихся, изучение лексики определенной тематики (изучение тематики школьных учебников и изучение тематики бесед в чатах показывают их разночтение) и многое другое. Разработку подходов в обучении иностранному языку в естественно-искусственной среде считаем отдельной темой. В данной статье мы констатируем, что **обучение языку** сегодня должно происходить не только на базе усвоения правил и выполнения языковых упражнений, но и **в новой языковой среде**, которую предоставляют информационные технологии (языковой, лингвокультурологический материал интернета, специально созданные программы и т.д.), а **обучение речи** – не только на основе условно-речевых, речевых упражнений и ситуаций, но, прежде всего, **в речевой среде урока**, организованной с помощью коммуникационных технологий. Таким образом, мы констатируем, что в методическом плане языковая и речевая подготовка требуют не только различных подходов, но и различных условий, создание которых на уроке будет способство-

вать интенсификации процесса обучения иностранному языку. В свою очередь созданию различных условий будут способствовать различные средства, в том числе различные средства ИКТ.

Итак, школьный процесс обучения иностранному языку сегодня разворачивается не только в языковой и речевой искусственной среде, но и благодаря ИКТ, в языковой и речевой среде, приближенной к реальной – как никогда раньше в процесс школьного обучения иностранному языку включена достаточно обширная виртуальная языковая/речевая среда. Сегодня организация ее использования на уроке по силам практически всем преподавателям школ. Кроме того, если раньше за пределами урока такая среда отсутствовала, то сегодня ее «носят с собой» в школьном портфеле или кармане. Возможность, которую получили школьники благодаря развивающимся технологиям также нельзя оставлять без внимания при разработке программ обучения в дальнейшем, например, курсов, в которых необходимо предусматривать связующие звенья между речевой средой урока и за его пределами, в том числе в ходе выполнения самостоятельной работы. Вместе с тем, стремление преподавателей иностранного языка «погрузить» учащихся в подлинную или естественную речевую среду выражается, как и прежде, в организации встреч с носителями языка, поездках в страну изучаемого языка которые становятся более доступными.

Обобщенно изложенное выше о языковой/речевой среде представим следующим образом:

СРЕДА	ЕСТЕССТВЕННАЯ	ИСКУССТВЕННАЯ
ЯЗЫКОВАЯ	1. Территория пользования родным языком; 2. Языковое сообщество; 3. Аутентичная литература и кино	1. Территория изучения иностранного языка (оборудованный кабинет и т.п.); 2. Обучение иностранному языку на уроке (учитель – не носитель языка; учитель, носитель языка, но пользующийся родным языком учащихся - *редко*); 3. Адаптированная литература и учебные фильмы
	1 . Виртуальная среда информационных сайтов о стране, ее культуре и т.д. на родном и изучаемом языках	
РЕЧЕВАЯ	1. Общение носителей языка (или общение на родном языке); 2. Общение носителей языка с проживающими на их территории иностранными гражданами: 3. Общение носителей языка с изучающими язык в реальных условиях, в том числе виртуальное (чаты и т.п.)	1. Обучение иностранному языку на уроке (учитель – носитель языка, пользующийся родным языком); 2. Общение обучающих (не носителей языка) с изучающими иностранный язык на уроке: учитель-ученик; 3. Общение изучающих иностранный язык на уроке: ученик-ученик
	1.общение на уроке, в том числе, виртуальное, носителей языка с изучающими иностранный язык (в стране изучаемого языка); 2. общение на уроке носителей языка с изучающими иностранный язык (за пределами страны изучаемого языка), в том числе, виртуальное,	

Как видно из таблицы основу речевой среды составляет общение. Для нас пока открытым остается вопрос, относить ли общение, в котором учащийся не принимает непосредственного участия, к речевой среде или нет, и, следовательно, к какой среде в этом случае относить аутентичный фильм. Если исходить из того, что любое общение – это речевая среда, аутентичный художественный фильм, содержащий, как правило, много диалогической речи, благодаря которой происходит общение киногероев, вполне может быть отнесен к речевой среде. С учетом этого аутентичный повествовательный фильм, к которому в большей степени относится документальное кино, справедливо отнести к языковой среде. Задача, стоящая перед учителем – это правильно организовать обучение в том или другом случае: работу по усвоению языковой системы или же работу по развитию речевых умений.

Как было рассмотрено, появление виртуальной среды обеспечивает в настоящее время большие возможности «оказаться» в речевой среде вне страны изучаемого языка. На уроке иностранного языка такая среда способствует процессу интенсификации формирования навыков и умений. Работая над развитием коммуникативной компетенции учащихся в условиях школы, мы рассматриваем все возможности улучшения их языковой и речевой подготовки, при этом подчеркиваем, что в условиях отсутствия языковой среды в целом, мы ни в коей мере не отказываемся от знаниевого подхода в обучении. Именно знания являются базой для формирования навыков и коммуникативных умений. С принятием компетентностной основы обучения, знаниевый подход, некогда утративший свои позиции в процессе обучения иностранному языку, вновь приобретает весомое значение и становится равноправной составляющей наряду с коммуникативной составляющей. Таким образом, языковая среда урока также важна, как и речевая, и в этой связи, подчеркиваем, что неправомерно переоценивать кратковременное воздействие иноязычной речи на формирование речепорождающих механизмов учащихся. Достаточно учесть тот факт, что даже относительно долгое пребывание в иноязычной стране без предварительной соответствующей подготовки не дает ощутимых результатов. Но нельзя и недооценивать появившуюся возможность организации речевой среды, приближенной к реальной на уроке иностранного языка. Следовательно, работа по усвое-

нию иноязычной языковой системы равноценна работе по формированию коммуникативных умений. Процентное же соотношение того и другого вида работы должен устанавливать учитель в зависимости от условий обучения, возраста и уровня подготовки учащихся.

The lesson of a foreign language needs special atmosphere defined as a whole language environment, including the "informative" language environment, the language of "communication" of participants in the process of training in a foreign language. We consider it expedient to concretize these concepts, having divided the language and speech environment of a lesson. In speech environment which is easier to be organized today, than it was earlier, thanks to ICT, there is a speech situation. Besides formation of skills and abilities on the basis of language exercises demands much time expenditure that conflicts to number of school hours. The creation of special speech environment helps to solve this problem. Thus, in the methodical plan language and speech preparation demands not only various approaches, but also various conditions to be created at a lesson promotes an intensification of process of studing a foreign language, namely, assimilation of foreign-language system is more logical to carry out in the language environment, and formation of communicative abilities in speech environment.
The key words**:** *language environment, speech environment, speech situation, training intensification, assimilation of a language material, formation of communicative abilities.*

Список литературы

1. Аксенов А.М. Внедрение дистанционных технологий в образовательный процесс // Вестник Брянского государственного университета. Брянск, 2013. № 1. С.13-15.
2. Китайгородская Г.А.Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. //ИЯШ. М., 1988, № 6.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., Просвещение, 1969. -214 с.
4. Федотов С.А. Формирование языковой среды на уроке английского языка посредством использования современных ИКТ-технологий [Электронный ресурс] URL: http://education1246.rusedu.net/post/5375/55584 (дата обращения 10.02.14).

Об авторе

Фурманова М. И. - аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского, mary.furmanova@yandex.ru

УДК 377

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Л. А. Хроленок

В статье рассматриваются особенности управления инновационными процессами в современном профессиональном образовании. Автор представляет этапы управления инновациями и анализирует условия успешности проводимых преобразований.
Ключевые слова: *управление инновационными процессами, инновационная деятельность, этапы управления инновациями.*

На современном этапе развития российского общества происходят радикальные перемены во всех его сферах. Образование, как один из ключевых компонентов социокультурной системы, вынуждено адаптироваться к новым условиям, при которых невозможно сохраниться, не внедряя нового и не совершенствуя процесс управления им. И здесь многое будет зависеть от того, насколько умело и эффективно организован процесс управления, разработаны механизмы управления, адекватные задачам развития системы образования. Как показывает практика, те руководители, которые постоянно совершенствуются в управлении, ориентированы на реализацию оптимального пути развития системы образования на основе выбранных инновационных приоритетов, выводят свои учебные заведения в число перспективных. В таких образовательных организациях - конкурсы при поступлении, высокие показатели успеваемости и качества знаний у студентов на протяжении всего периода обучения и во время государственной итоговой аттестации, а также полное отсутствие проблем с трудоустройством выпускников. Поэтому вопрос об эффективности управления инновационной деятельностью – один из важнейших в теории и практике управления.

Руководителям часто не удаётся реализовать инновационные преобразования, так как они не владеют специальными технологиями управления, которые предполагают:

- *адекватное понимание функционирующей системы управления;*
- *согласованность действий всего педагогического коллектива;*
- *внедрение в практику новых педагогических технологий;*

- *коренные изменения в содержании управленческого процесса, наличие программы преобразований;*
- *реформирование системы управления параллельно с внедрением новшеств;*
- *развитие профессиональной компетентности педагогов;*
- *необходимость разработки технологии управления в условиях инновационных образовательных организаций.*

Управленческий процесс эффективен, когда соответствует логике реального процесса развития образовательной организации, а руководитель обладает способностями оценить ситуацию, прогнозировать траектории развития сферы образования и ее отдельных направлений, управлять рисками. Именно в условиях правильно организованного управленческого процесса возможно решение проблемы повышения конкурентоспособности личности, развития инновационной сферы, ориентированной на реализацию оптимального пути позитивных изменений системы образования на основе выбранных приоритетов.

На управление инновационными процессами оказывают влияние различные факторы, поэтому его следует рассматривать как управление взаимосвязанными процессами: сохранение традиций фундаментализации и универсализации профессионального образования и использование новшеств, их введения в практику. Управление инновационной деятельностью включает постановку целей, анализ потенциала субъектов нововведений и ресурсов образовательной организации, поиск творческих идей, управление методическими разработками, совершенствование организационных структур, обеспечение внедрения инновационных процессов и др.

Главными направлениями и задачами инновационного менеджмента следует считать: «разработку и осуществление единой инновационной политики; определение системы стратегий, проектов, программ; ресурсное обеспечение и контроль за ходом инновационной деятельности; подготовку и обучение персонала; формирование целевых коллективов, групп, осуществляющих решение инновационных проектов, создание инновационной среды»[2]. Как показывает практика, особое значение имеет развитая инновационная среда, которая включает вводимые в образовательный процесс новшества и реализует функцию стимулирования преподавателей к инновационной деятельности. При наличии инновационной среды снижается сопротивление субъектов образования нововведениям, преодолеваются стереотипы в профессиональной деятельности. «Инновационная среда находит реальное отражение в отношении преподавателей к педагогическим инновациям»[3, с.498].

Дидактические и психологические основы управления инновационным образовательным процессом стали предметом детального исследования В.С. Лазарева, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой, А.В. Хуторского и др. Эти учёные считают, что управление инновационным процессом должно осуществляться комплексно и включать следующие аспекты:

- *работу с педагогическими кадрами, направленную на создание предпосылок для инновационно-педагогической деятельности;*
- *работу с обучающимися с целью создания условий для их адаптации к происходящим преобразованиям;*
- *работу с родителями, направленную на формирование позитивного отношения семьи к проводимым в образовательной организации новшествам;*
- *совершенствование деятельности совокупного субъекта внутритехникумовского управления с целью максимального использования имеющихся ресурсов;*
- *реализацию связей с окружающей техникум средой для наиболее полного удовлетворения образовательных потребностей социума и привлечения в образовательное учреждение дополнительных ресурсов;*
- *осуществление контроля, анализа и регулирования инновационной деятельности;*
- *обеспечение инновационной деятельности информационными ресурсами.*

Чтобы исследовать проблему влияния управления в образовательной организации на развитие инновационной системы, обратимся к разработке комплексно-целевой программы, направленной на создание, освоение, закрепление и распространение инноваций. Практика нашей работы позволяет выделить следующие этапы управления инновациями:

- *планирование инноваций* - определяется цель и содержание инновационной деятельности, составляется план действий и выявляются необходимые ресурсы, анализируются возможные проблемы и риски, определяются критерии контроля и оценки результатов. Желательно, чтобы данный план был рассмотрен на заседании методического совета техникума, так как возможны коррективы и дополнения с позиций методической организации инновационного процесса;
- *подготовительный этап* предусматривает корректировку плана, оценку степени готовности образовательной организации к проведению инноваций, информирование студентов и преподавателей.

Первоочередная задача руководителя на данном этапе заключается в том, чтобы определить отношение преподавателей к планируемым инновациям и стимулировать мотивационную активность к инновационной деятельности у большинства педагогов. При этом необходимо подходить к включению преподавателей «в инновационную деятельность с учетом добровольности, особенностей личностных, индивидуально-психологических характеристик»[3, с. 450].

Важнейшие профессиональные и личностные характеристики педагога, склонного к творческой деятельности, нашли отражение в работах Н.А. Асташовой, В.И. Загвязинского, К.М. Левитана, Л.М.

Митиной, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина. Но, учитывая то, что отношение преподавателей к новшествам зависит от того, на каких стадиях профессионального роста они находятся, необходимо, в случае негативного отношения педагогов к инновациям, поднять планку профессионализма до определённого уровня, что потребует приложения больших усилий методической службы в части не только глубокого знакомства с намеченными инновациями, но и проведение большой работы по убеждению в необходимости мероприятий по их освоению. Преподаватели, слабо мотивированные на внедрение нового, способны оказать сопротивление. При этом следует помнить, что объектом практически любого инновационного процесса становятся обучающиеся. Задача исследователей и руководителей образовательной организации свести отклонения от прогнозируемого результата до минимума. Поэтому каждый инновационный образовательный процесс подлежит управлению[4, с.87]. В условиях внедрения инноваций идет процесс личностного самоопределения обучающихся и педагогов.

- *внедрение инноваций* - регулярное информирование сотрудников о результатах инновационной деятельности, готовность к изменению стратегии в случае неудач. «Первая задача руководителя при управлении инновационным процессом - определение отношения к инновации, сбор альтернативных мнений о ней. Процесс рождения и освоения новшеств всегда характеризуется наличием непростой системы отношений к нему. Поэтому гласность и инструктаж при нововведении занимают ведущее место, чтобы не было никакой недоговоренности, чтобы каждый человек понимал свою миссию. А если человек осознает свою миссию, начинаются самоопределение, самовыражение, самореализация, изменяется его стереотип, происходит саморазвитие» [4, с. 87-88].
- *анализ инноваций и закрепление позитивных результатов* – информирование сотрудников о результатах инновационной деятельности, акцентирование внимания на положительных результатах, более подробное информирование о них, изменение ситуации в случае возникших затруднений. В случае отсутствия желаемых позитивных результатов необходимы дополнительные методические рекомендации преподавателям, проведение методических семинаров, индивидуальные разъяснения и посещение учебных занятий с целью выяснения причин неудач;
- *оценка результатов инновационной деятельности* - глубокий анализ внедрения инноваций, информирование коллектива о результатах. На данном этапе целесообразно провести опрос преподавателей и студентов в форме анкетирования, в процессе которого выяснить уровень готовности к инновациям тех и других, плюсы и минусы внедрения новшеств, оценку инновационной деятельности. О результатах внедрения инноваций должны быть проинформированы все члены педагогического коллектива, студенты и их родители, что позволит администрации в дальнейшем скорректировать свои действия в целях усиления позитивных тенденции управления инновационным развитием образовательного учреждения.

В опыте каждого преподавателя всегда присутствуют элементы и положительного, и отрицательного опыта. Для достижения наибольшей эффективности в работе по внедрению инновационных технологий требуется выявление тех и других характеристик деятельности.

Важным аспектом в рассмотрении положительного и отрицательного опыта инновационной деятельности является исследование ценностных ориентаций преподавателей, которые позволяют выявить их профессиональные приоритеты и отношение к педагогической деятельности и ее субъектам.

Очевидным является и необходимость анализа структуры профессионально-педагогических интересов и потребностей преподавателей, поскольку эти личностные характеристики помогут определить доминанты как традиционной, так и инновационной деятельности в образовании.

Особую роль в развитии инновационной деятельности преподавателей играет исследование массового и передового педагогического опыта. При этом руководителю образовательной организации важно в контексте сопоставления показать результативность педагогической деятельности, основанной на передовых идеях, в которой используются активные и интерактивные технологии. Заинтересованное отношение к инновационным технологиям позволит не только рассмотреть их преимущества, но и внедрить в образовательный процесс.

Можно с полной уверенностью утверждать, что в условиях целенаправленной работы по освоению и внедрению педагогических инноваций следует глубоко проанализировать психолого-педагогические подходы к организации этого процесса. Во-первых, следует определить варианты привлекательного показа педагогических инноваций. Во-вторых, описание этих инноваций должно отличаться определенностью, точностью, последовательностью с опорой на креативность педагогического процесса. В-третьих, для преподавателей важно провести систему открытых занятий, мастер-классов, которые усилят интерес к инновациям как возможности совершенствования образовательного процесса.

Еще один важный аспект в развитии инновационных процессов – это организация экспериментальной работы в образовательной организации и привлечение к участию в ней максимального количества педагогических работников. Как правило, в условиях экспериментальной работы необходимо глубоко изучить научно-методическую литературу, провести в диалоге обсуждение обнаруженных проблем, выявить потенциал образовательной организации. И после этого планировать, организовывать, анализировать, корректировать инновационную деятельность.

Практическая работа по диагностическому изучению педагогических инноваций включает в себя анкетирование преподавателей, анализ диагностических данных. С учетом полученных результатов проводится планирование работы по повышению профессионально-педагогической квалификации. На основе полученных данных строится методическая работа соответствующих комиссий, работа преподавателя. После эгого подводятся итоги работы и повторное диагностирование. Задача руководителя состоит в том, чтобы направить свою деятельность на определение конечных результатов работы и на анализ изменений, произошедших внутри педагогического коллектива, на развитие педагогического творчества и инициативы.

При условии успешности проводимых преобразований позитивные результаты будут весомыми, а именно: для студентов - повышение уровня успеваемости параллельно с увеличивающимся интересом к обучению, развитие их творческого потенциала, формирование более быстрыми темпами общих и профессиональных компетенций; для преподавателей - возможность самореализации, проявления педагогических и творческих способностей, карьерный рост - возможность стать председателем методического объединения, руководителем проекта.

Введение инноваций не может иметь только положительный эффект, так как в условиях этого процесса были и в той или иной мере будут недостаточно высокая инновационная культура преподавателей, низкая мотивация некоторых из них, недостаточное финансирование и материально-техническое обеспечение образовательной организации, что потребует от администрации решения ряда проблем: повышение мотивации и инновационной культуры преподавателей, привлечение внебюджетных средств и расходование их на совершенствование материально-технической базы образовательной организации.

Современные реалии требуют от руководителя образовательной организации и преподавателей инновационного поведения, т.е. «активного и систематического творчества в педагогической деятельности. Инновационное поведение - это максимальное развитие индивидуальности. Чтобы быть новатором, полезно осознать, пережить и избавиться от психологических барьеров, «комплексов», мешающих реализации инновационной деятельности»[5, с. 227].

Необходимость выполнения вышеперечисленных действий на определённых стадиях инновационного процесса позволит субъектам управления эффективно осуществить принятые управленческие решения с целью успешного внедрения инноваций.

The article considers the peculiarities of management of innovative processes in the modern professional education. The author presents the stages of innovation management and analyzes the conditions for the success of the reforms.
The key words**:** *management of innovative processes, innovative activities, stages of innovation management.*

Список литературы

1. Асташова Н.А. Культура учителя как система духовных ценностей/ Н.А. Асташова// Вестник БГУ. 2012. № 1. С.94-97.
2. Глухова С.Г. Инновационный процесс в образовательном учреждении. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.wiki.iteach.ru›…php/.
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", 2007. 576с.
4. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. М.: Владос, 2002. 87с.
5. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. М.: Академия, 2008. 256 с.

Об авторе

Хроленок Л. А. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, baldit@rambler.ru.

УДК 37.013.42

ПРОБЛЕМА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПОЗИЦИЙ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Л.А. Ядвиршис

Преобразования, происходящие в системе профессионального образования, приводят к необходимости подготовки профессионально компетентных специалистов. Это требует качественного изменения системы подготовки социальных педагогов с ориентацией на формирование у них технологической компетентности, которая трактуется через призму синергетического подхода.
Ключевые слова: *технологическая компетентность социального педагога, синергетический подход, организационно-педагогические условия формирования технологической компетентности у студентов.*

В последние годы возрос интерес исследователей к научному обоснованию преобразований, происходящих в системе профессионального образования. Одно из направлений в исследованиях, вызывающих актуальный научный интерес, – синергетический подход.

Синергетика рассматривается в науке как постнеклассическое междисисциплинарное направление исследований процессов самоорганизации в различных системах, в том числе образовательных. В связи с этим в русле наших исследований представляется продуктивным анализ формирования технологической компетентности будущих социальных педагогов с позиций синергетики.

Синергетика обращается к понятию открытости сложных социальных систем, к которым относится и образовательно-воспитательный процесс вуза. Его специфика как социально-педагогической системы состоит в том, что его функционирование тесно связано с открытой социальной средой, которая, в свою очередь, характеризуется отсутствием четких, строго очерченных, формализованных структур. Обучающемуся при этом обеспечивается свобода выбора формы обучения, возможность выбора видов самостоятельной работы, скорости и динамики образовательного процесса в целом. В условиях, когда студенты становятся полноценными субъектами своего образования, эта возможность представляется решающей.

Таким образом, социально-педагогическая система вуза объективно становится открытой для влияния извне. Образовательные контакты складываются как формализованные общественные отношения (преподаватели-студенты), неформализованные, свободно складывающиеся отношения (с друзьями, с соседями, в семье) и внеличностные отношения (с культурной средой). Все эти многообразные контакты должны учитываться в образовательном процессе вуза, так как их воздействие на обучающихся может носить противоречивый характер и препятствовать успешному функционированию социально-педагогической системы вуза.

В соответствии с общими принципами методологии синергетики следует по-иному взглянуть на образовательную систему вуза. Если представить его как сложную, открытую, нелинейную систему, то ее развитие происходит в соответствии с общими универсальными механизмами самопроизвольного возникновения, относительного устойчивого существования и саморазрушения составляющих его структур. Эти процессы сопровождаются довольно обширной системой флуктуаций, которые сообщают процессу обучения как социально-педагогической системе специфическое состояние неустойчивости [3]. Тем самым образовательный процесс вуза развертывается через неустойчивость, случайность, на основе закономерностей таких ритмов, как подъем-спад-застой-подъем. Это предъявляет новые требования к проектированию и моделированию образовательного процесса вуза как социальной системе, обладающей неустойчивой, нестабильной, спонтанной активностью.

Поскольку социально-педагогическая система вуза не только система целерациональная, но и проективная, в программу ее саморазвития заложены стратегические приоритеты:

- самосохранение или поддержание процесса функционирования;
- воспроизводство элементов для дальнейшего развития;
- динамическое равновесие с внешней (открытой) социальной средой.

В свете идей синергетики преподаватель вуза в своей деятельности должен отдавать себе отчет в ограниченности целенаправленных обучающих воздействий на студентов, согласовывать цели своей работы с тенденциями их социального развития. Отсюда важнейшим принципом социально-педагогической деятельности преподавателя вуза постепенно становится обучение, опирающееся на самоорганизующую, самосозидающую активность студентов.

На этой теоретической основе представляется возможным рассмотреть проблему формирования технологической компетентности социального педагога. Единого понимания технологической компетентности социального педагога в современной педагогической науке не существует, из чего следует, что методологическая база подобных исследований достаточно ограничена.

В современной научной литературе авторы трактуют понятие технологической компетентности по-разному: как интегративную личностную характеристикоу, включающую в себя необходимые качества личности, мотивацию, социальные, поведенческие, этические установки; как функциональную систему креативно-технологических знаний, способностей и стереотипов инструментализованной деятельности по преобразованию педагогической действительности [2, с. 33–41].

Мы представляем технологическую компетентность как сочетание личностных особенностей и качеств, позволяющих умело выполнять определенные профессиональные действия, а также как способность к высокопроизводительному труду, доскональное знание своего дела и др. По нашему мнению, обладать технологической компетентностью – значит вычленять основную задачу (проблему) и находить способы ее оптимального решения в реальной профессиональной деятельности [5, с. 11–15]. Исходя из такого понимания технологической компетентности, мы полагаем, что технологическая компетентность социального

педагога – составляющая профессиональной компетентности педагога, компоненты которой обусловлены современными представлениями о социально-педагогической деятельности.

Основываясь на этих взглядах, в нашем исследовании мы рассматриваем формирование технологической компетентности социального педагога через анализ возможностей учебного процесса вуза как технологизированной системы образования, функционирующей на основе идей синергетики.

При этом мы опираемся на идею, что в процессе обучения преподавателю приходится не только планировать и осуществлять строго управляющие воздействия, но и опираться на потенциал самих студентов и учитывать специфику их микросоциума (семьи, друзей, работы), социально-воспитательные воздействия в которой носят стохастический характер. Следует учитывать, что какими бы продуманными не были управляющие воздействия в образовательном процессе вуза, судить о его эффективности возможно при наличии обратной связи, так как процесс управления образованием в сложных динамических системах протекает как совокупность нелинейных причинно-следственных зависимостей, и именно обратная связь свидетельствует о самоуправляемости социально-педагогической системы вуза.

Структура технологической компетентности социального педагога, по нашему мнению, включает четыре компонента:

1) мировоззренческий - целостное личностное самосознание, адекватная самооценка представителя культурной общности, этноса, социума;

2) когнитивный - наличие системы теоретических знаний о технологии социального воспитания;

3) операциональный - владение собственно воспитательными технологиями, методами, способами социально-педагогического взаимодействия;

4) личностный - этические и социальные позиции и установки, черты личности социального педагога, социально-психологическая компетентность в области межкультурного взаимодействия с клиентами различных типов.

Высокий уровень развития технологической компетентности социального педагога обеспечивает:

- изменение ориентации процессуальной стороны образовательного процесса с формирующего (знаниевого) на развивающий, деятельностный, личностно ориентированный;

- создание благоприятных условий по формированию личностно-ценностных мотивов профессионального образования студентов;

- целенаправленное формирование профессиональной готовности будущих социальных педагогов на основе синергетического подхода как совокупности универсальных способов деятельности: познавательных, творческих, организационных, коммуникативных, личностных.

Все эти параметры сформированности технологической компетентности социального педагога возможно обеспечить в условиях, когда студенты в учебном процессе выступают полноценными субъектами своего образования на основе самосозидающей активности. Такое обучение становится нелинейным и асимметричным в силу постоянно меняющихся обстоятельств, при этом мы стараемся обеспечить оптимальное соотношение управляемости и спонтанности при освоении новых образовательных технологий.

Наиболее эффективными технологиями обучения в достижении этой цели мы считаем технологии проектирования социально-педагогической деятельности социального педагога, социально-обучающие технологии, технологии электронного и дистанционного обучения, кейс-технологии, технологии интерактивного (диалогового) обучения, деловые игры [1].

Многие формы работы предлагают сами студенты, которые объединяются в проблемные группы и становятся субъектами обучения своих товарищей. Это позволяет контролировать и корректировать учебный процесс на основе принципа воспитывающего характера контроля, который активизирует творческое и сознательное отношение студентов к учебе, стимулирует рост познавательных потребностей и интересов [4, 237].

Использование синергетического подхода в обучении студентов современным социально-педагогическим технологиям способствует обогащению учебно-воспитательного процесса диалоговыми приемами и методами педагогического взаимодействия. Диалог мнений, мотивов, ценностных установок студентов и преподавателей содействует формированию нового, более универсального профессионального образования.

The changes in the system of professional education entails the training of professional, competent specialists. It demands high quality changes in the system of education of social teachers based on the development of technological competence, which is interpreted from the perspective of the synergetic approach.

***The key words**: technological competence of a social teacher, the synergetic approach, pedagogical conditions of the development of students` technological competence.*

Список литературы:

1. Антюхов, А.В., Ретивых, М.В., Фомин, Н.В. Современные образовательные технологии в вузе: Учебное пособие для магистров и аспирантов. / Антюхов А.В., Ретивых М.В., Фомин Н.В. М.: Педагогическое общество России, 2013.

2. Манько, Н.Н. Технологическая компетентность педагога / Н.Н. Манько // Школьные технологии. 2002. № 5.

3. Пригожин, И. Природа, наука и новая реальность // В поисках нового мировоззрения: / Е. Пригожин и Н. Рерихи. М., 1990.

4. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы / Ю.В. Сорокопуд – Ростов н/Д: Феникс, 2011.

5. Ядвиршис, Л.А. Формирование технологической компетентности учителя в процессе подготовки к социально-педагогической деятельности / Л.А. Ядвиршис // Образование и общество. 2007.№ 1.

Об авторе

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

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371.213+1599

ОБЗОР ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.С. Балыкина, Н.М. Ерохина, Л.П. Петухова

На сегодняшний день в связи реформами проводимыми в образовательной в сфере особое внимание уделяется профессиональной деятельности педагога. Специфика деятельности работников образования предполагает интенсивное взаимодействие с разными людьми, что может вызывать длительный внутри-личностный конфликт, приводящий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость).Проявление синдрома выгорания в профессиональной деятельности может усилиться и закрепиться при отсутствии диагностики и последующей работы по снижению воздействия отрицательных и закреплению положительных факторов в жизнедеятельности человека.
Ключевые слова: *эмоциональное выгорание, синдром профессионального выгорания, дистресс, внутриличностный конфликт, самооценка, тревожность, локус контроля.*

Данная работа посвящена сравнительному анализу исследований синдрома эмоционального выгорания проведенных преподавателями брянского государственного университета с 2009-2012 год [2] с целью выявления особенностей синдрома у работников сферы образования и обобщения накопленного опыта.

Профессиональное выгорание, или эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности – синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека. По существу, это – выраженный дистресс.

Группа риска по ЭВПД - те, кто по роду службы много и интенсивно общаются с разными людьми (менеджеры, медработники, консультанты, преподаватели, учителя, психологи и др.), кто испытывает внутри-личностный конфликт в связи с работой, чья деятельность проходит в условиях острой нестабильности и страха потери работы. Поэтому в профессиональной деятельности специалиста социальной сферы необходимы способности контролировать собственные эмоциональные и социальные реакции, регулировать собственные желания, понимать эмоциональные состояния других людей. Обозначенные личностные способности являются составляющими понятия «эмоциональный интеллект» [4]

На сегодняшний день представляют интерес симптомы и фазы ЭВПД у работников сферы образования. Для эмпирического изучения этих явлений в одном из своих исследований мы выявляли личностные особенности педагогов на разных фазах развития синдрома выгорания и определяли возможности профилактики эмоционального выгорания. Для решения поставленных задач мы обследовали преподавателей гуманитарных и естественнонаучных факультетов БГУ, преподавателей Брянского музыкального училища, учителей физической культуры и естественно-научных дисциплин в школах Брянска в возрасте ранней и средней зрелости (50% - 50%, объем выборки составил 450 респондентов).

В целях психодиагностики применены методики: «Опросник выгорания» MBI (К.Маслач и С.Джексон, адаптированный Н.Е.Водопьяновой); «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В.Бойко); методика измерения самооценки личности; методика диагностики локализации контроля личности (Е.Г.Ксенофонтовой); методика самооценки тревожности Ч.Д.Спилбергера и Ю.Л.Ханина.

Диагностика проведена в два этапа. На первом этапе изучены особенности самооценки и локализации личностного контроля испытуемых. В результате установлено, что: а) 14% испытуемых имеют заниженный уровень самооценки, 21% – адекватный уровень и 52% – завышенный уровень самооценки; б) 80% опрошенных педработников имеют интернальный локус контроля, т.е. уверены, что происходящее с ними - результат их активности, и они ответственны за события своей жизни; 9,5% опрошенных – с экстернальным локусом контроля, т.е. не верят в возможность влиять на происходящее в жизни и убеждены, что не влияют на свою судьбу; еще 9,5% ситуативно проявляют то интернальность, то экстернальность.

Наличие большого числа лиц с высокой самооценкой не удивительно, т.к. педагогические работники самой спецификой деятельности (и содержательно, и организационно) ориентированы на повышенную самооценку: они взаимодействуют с людьми более молодыми, неопытными, несведущими в конкретной предметной области, и их надо обучать, контролировать, оценивать. В результате у педагогов складывается ощущение своей сверх-компетентности, а иногда – непогрешимости. В ряде наших прежних исследований выявлена высокая корреляция между продолжительностью работы в сфере образования, повышением квалификации и самооценкой педагогов. Таким образом, завышенная самооценка представителей педагогических профессий – следствие специфики деятельности, в которой педагоги ориентированы на высокие результаты, воспринимают себя достойными успеха и признания, чувствуют высокую личную значимость в процессе деятельности.

Интернальный локус контроля педагогических работников также обусловлен особенностями сферы де-

ятельности. Но здесь имеет место обусловленность «входным фильтром»: ещё на этапе отбора в профессию приходят преимущественно люди с выраженным интернальным локусом контроля, либо – с тенденцией к таковому. Даже если при обучении в вузе педагогического профиля доля лиц с экстернальностью довольно высока, то уже на входе в профессиональное сообщество (среди пришедших работать в учреждения образования) отмечено преобладание доли людей с интернальным локусом контроля. Поэтому и среди участников нашего исследования преобладают интерналы – учителя и преподаватели с высоким уровнем сопричастности происходящему, ощущением личной ответственности за себя и других, ориентированные на успех и признание.

Важным фактором, связанным, на наш взгляд, с формированием и проявлением синдрома эмоционального выгорания, является уровень тревожности личности. В связи с этим определили данный параметр личности обследуемых: у 75% испытуемых умеренная ситуативная тревожность; у 10% – высокая, и только у 15% – низкая. Для 30% респондентов характерен высокий уровень личностной тревожности, 60% – с умеренным, а 10% преподавателей – с низким уровнем личностной тревожности.

Согласно данным различных исследователей (Р.Л.Астахов, Н.Е.Высотская, Е.П.Ильин, О.Г.Мельниченко), высокотревожным людям характерны: эмоциональная неуравновешенность, робость, неуверенность в себе и напряженность. У лиц с высокой тревожностью (по Ч.Спилбергеру) более высок и нестабилен уровень притязаний, выражена мотивация достижения. Тревожность положительно коррелирует с озабоченностью, сентиментальностью, подозрительностью, страхом, покорностью. Высокотревожным свойственны трудолюбие, эмоциональная выразительность, артистичность, но им трудно выдерживать нервно-психическое напряжение, связанное с разного рода отчётными и контрольными мероприятиями. Таким людям трудно работать в условиях жёсткой стандартизации и регламентации труда. Таким образом, в выборке велика доля людей с высоким уровнем притязаний, стремящихся к высоким результатам, но опасающихся трудностей и неизвестности; сентиментальных, но напряжённых в социальных контактах.

На втором этапе диагностики мы изучали эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности. При анализе результатов, полученных по методике В.В.Бойко, выяснили, что у преподавателей гуманитарной сферы и творческих работников СЭВ выражен более отчётливо. В частности: 65% опрошенных педагогов музыкального училища имеют сложившуюся фазу «напряжение» (это первая фаза развития синдрома), и у всех (100%) – фазы «резистенция» (вторая фаза) и «истощение» (третья фаза), причём характеризующие каждую фазу симптомы проявлены отчётливо. Участники исследования проявляют тревогу, неудовлетворенность собой, экономию эмоций, эмоциональный дефицит, деперсонализацию. На наш взгляд, это объясняется эмоционально более открытым отношением к миру и людям, эмоциональной уязвимостью. Такие люди погружены в не поддающуюся регламентации и стандартизации творческую деятельность, предполагающую эмоциональную самоотдачу и постоянное оценивание со стороны. Погружённость в творчество очень энергозатратна для личности, поэтому не всегда остаются силы на эмоции (а иногда – просто заинтересованность и внимание) по отношению к близким, что вызывает ещё большее недовольство собой.

У половины преподавателей ФИиМО и музучилища (гуманитарное направление) все три фазы синдрома эмоционального выгорания являются сложившимися, у 50% – не сложились. Авторы методики рекомендуют оценивать симптомы каждой фазы СЭВ отдельно, т.к. измеряемые в них явления существенно отличаются по внешней и внутренней реакции, состоянию нервной системы и позволяют судить о формировании каждой фазы в отдельности.

У преподавателей ФМФ и учителей школ (естественно-научное направление) как сложившаяся определена лишь одна фаза – «резистенция» (100%). Вероятно, специфика научно-педагогической деятельности и особенности мышления позволяют этим людям абстрагироваться от ряда факторов деятельности, противостоять трудностям, стимулирующим развитие синдрома, отделять профессиональную деятельность от других видов активности, рационально оценивать события и явления.

По результатам исследования выраженности фаз СЭВ у педагогов в связи с их стажем работы в сфере образования установлено, что у участников исследования со стажем работы менее 20 лет синдром начинает складываться, а у большинства (60%) учителей и преподавателей со стажем работы 20 и более лет синдром сложился. То есть уже в начале профессионального пути учителя и преподаватели с каждым годом всё более отчётливо осознают несовпадение представлений о будущей профессии и личных ожиданий с реальным положением дел в системе образования. Малый опыт работы, значительная регламентация параметров деятельности и боязнь потерпеть неудачу в профессии не позволяют гибко реагировать на обстоятельства, формируют ощущение личной зависимости от внешних факторов. Неудовлетворенность проявляется чувством недовольства и собой, и избранной профессией, и занимаемой должностью. СЭВ развивается при невозможности конструктивно разрешить ситуацию в профессиональной деятельности.

Анализ выраженности фазы «резистенция» в связи со стажем показал, что у 40% испытуемых со стажем работы более 21 года синдром в фазе «резистенция» сложился. Эти сотрудники «экономят» на эмоциях, выборочно реагируют на ситуации, а эмоциональный контакт устанавливают избирательно или

не всегда адекватным образом (рисунок 1).

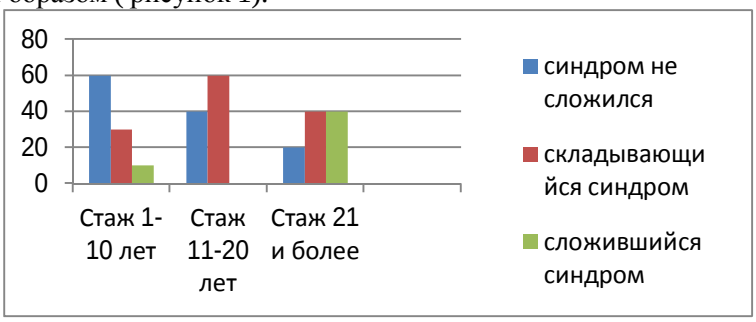


Рисунок 1. Выраженность фазы резистенция в зависимость от стажа работы.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s=0,4) установлено, что между этими показателями существует умеренная положительная связь: увеличение стажа работы в сфере образования с большой вероятностью сопровождается развитием фазы «резистенция».

Анализ выраженности фазы «истощение» в связи со стажем показал, что синдром складывается по мере увеличения стажа работы. У каждого пятого (20%) из опрошенных со стажем работы более 21 года фаза «истощение» сложилась (рисунок 2).

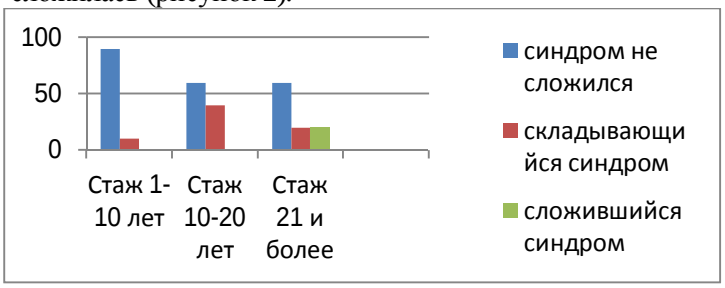


Рисунок 2. Выраженность фазы истощения в зависимость от стажа работы.

Это тревожный симптом. Люди в такой фазе выгорания почти полностью исключают эмоции в профессиональной деятельности. Их почти ничто не волнует, не вызывает эмоционального отклика: ни позитивные, ни негативные ситуации. Они равнодушны и к учащимся, и к результатам своей деятельности. Учитывая, что в сфере образования профессионалы взаимодействуют с детьми и молодёжью, у которых активно формируются личность и ценностные установки, признаем, что деятельность «истощённого» педагога не приносит общественно ценного результата. Рассчитав коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s=0,3) мы установили, что между продолжительностью профессиональной деятельности и выраженностью фазы «истощение» существует умеренная положительная связь: чем дольше работает человек в сфере образования, тем больше вероятность развития у него синдрома эмоционального выгорания в фазе истощения.

Исследование показало, что многие имеющие стаж работы в сфере образования более 20 лет (60% опрошенных) имеют высокий уровень личностной тревожности, а каждый пятый из них (20%) - с высоким уровнем ситуативной тревожности. У 20% лиц с большим стажем работы в школе выражены признаки «истощения». У половины участников исследования со стажем более 21 года при высоком уровне личностной тревожности СЭВ в целом сформирован во всех своих фазах и проявлениях.

Для дальнейшей профилактической работы обратим внимание на симптомы, наиболее ярко проявленные испытуемыми: психосоматические и психовегетативные нарушения, эмоциональный дефицит.

Опросник MBI, предназначенный для диагностики СЭВ, применён для подтверждения полученных результатов, при анализе которых мы выяснили, что у опрошенных представителей сферы образования более всего сформирована «редукция личных достижений», на втором месте по выраженности «эмоциональное выгорание», на третьем - «деперсонализация». В результате установлено, что у большинства педагогов (преимущественно – в гуманитарной сфере) синдром ЭВПД сформирован и выраженно проявляется в процессе жизнедеятельности.

В.Е.Орел считает, что на развитие СЭВ влияют социально-демографические и личностные характеристики: возраст, пол, уровень образования, семейное положение, стаж работы, самооценка, локус контроля, уровень нейротизма и др. Синдром ЭВПД выраженно проявляется у учителей и преподавателей зрелого возраста, но к этому чувствительны и начинающие педагоги, что объясняется эмоциональной реакцией на значительные различия между своими представлениями о работе в школе или вузе и реалиями профессиональной деятельности, часто не соответствующей ожиданиям.

В исследованиях других авторов связь между возрастом, полом и сформированностью ЭВПД не просматривается. Среди личных особенностей, влияющих на процесс выгорания, указывают самооценку и локус контроля. Считается, что люди с низкой самооценкой и экстернальным личностным контролем

больше подвержены эмоциональному выгоранию (Е.П.Ильин, В.И.Ковальчук).

Анализируя полученные нами результаты, особо отметим, что проблема формирования эмоционального выгорания в профессиональной деятельности не может рассматриваться односторонне, она требует всестороннего исследования и мониторингового контроля. Большинство наших респондентов, у которых синдром профессионального выгорания в целом сформирован, имеют адекватный и завышенный уровень самооценки и интернальный локус контроля. Это свидетельство того, что выгоранию больше подвержены люди, знающие себе цену, ориентированные на успех и склонные брать на себя ответственность в любых, даже самых сложных или неопределённых обстоятельствах.

Полагаем, источниками развития синдрома профессионального выгорания у педагогов могут быть: несбалансированная профессиональная нагрузка, которая истощает физические и эмоциональные силы; высокий уровень эмоционального напряжения и ответственности в педагогической деятельности; значительный организационный и социальный прессинг на профессионалов в сфере образования, завышенные ожидания социума и лишение педагогов права на ошибку; современная тенденция ко всё большей стандартизации и регламентации труда в сфере образования; невысокая оценка результатов труда учителей и преподавателей (как в материальной, так и – в нематериальной форме); недостаточное развитие мотивации педагогов и несбалансированная система стимулирования педагогического труда; затруднение с переключением на другие виды активности, проблемы с организацией досуга; осознание ошибочности выбора профессии, которая не позволяет реализовать себя, добиться успеха и материально обеспечить семью.

С целью профилактики и преодоления эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогических работников необходимо максимально учесть особенности личности профессионалов этой сферы и специфику детерминирующих факторов. Такой тренинг, проведённый Н.М.Ерохиной с педагогами, проявившими в целом сложившийся синдром эмоционального выгорания в профессиональной деятельности во всех фазах, потребовал значительного времени: 3 серии по 15 занятий, т.к. после первой серии занятий диагностика и субъективные отзывы участников не давали сведений о позитивных сдвигах. Три серии занятий в тренинге дали положительный результат и в показателях диагностических тестов, и – что очень важно – в субъективных оценках педагогов.

Тренинг, ориентированный на релаксацию, саморегуляцию, развитие оптимального самоконтроля, оптимизацию тревожности и преодоление эмоциональной лабильности, включающий элементы арттерапии, дал, на наш взгляд, хороший первичный результат. У всех (100%) педагогов, прошедших полный тренинговый курс, синдром эмоционального выгорания из уровня «в целом сформирован» сместился на показатель «в стадии формирования». В двух фазах из трёх («истощение» и «резистенция») произошло смещение уровня выраженности: в «истощении» - на «фаза не сформировалась», а в «резистенции» – на уровень «в стадии формирования». Уменьшились количественные показатели по фазе «напряжение». Экспресс-самооценка ситуативной тревожности к концу курса дала снижение количественных показателей на треть по сравнению с началом занятий. Субъективная оценка участниками их собственного состояния, отношения к работе и проявлений в профессиональной деятельности по окончании тренингового курса характеризуется как в целом хорошая.

Таким образом, синдром эмоционального выгорания в профессиональной деятельности поддаётся коррекции, но требует длительного времени, гибкого подбора методического инструментария с учётом индивидуальных особенностей (а иногда – даже предпочтений) участников и - обязательного закрепления полученных результатов в серии занятий. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности – явление, имеющее место среди специалистов любых профессий. Полученные в нашем исследовании результаты ещё раз показывают сложность и противоречивость поставленной проблемы, акцентируют необходимость её дальнейшего всестороннего глубокого изучения. Особое место должна получить профилактика синдрома выгорания, затрагивающая все сферы: внешнюю, профессиональную и внутриличностную.

В связи с обозначенной важностью личностной гармонии педагогических работников имеет смысл обратить внимание на специфику организации их труда, на систему подготовки и оценивания деятельности работников системы образования, на качество их поддержки и повышения их профессиональной квалификации. С целью профилактики эмоционального выгорания учителей и преподавателей в профессиональной деятельности стратегически важно развивать эмоциональный интеллект работников сферы образования[5], внимательно и заинтересованно оценить и скорректировать их обязанности, содержание работы, систему государственной поддержки — всё, что связано с их подготовкой и положением в обществе.

Today, in connection with reforms carried out in the education in the sphere of special attention is paid to the professional activity of a teacher.Specificity of activity of workers of education involves intensive interaction is with different people that may cause long-term intra-personal con conflict, leading to the exhaustion of emotional energy and personal resources. Many teachers note the presence of mental States, destabilizing professional activity (anxiety, sadness, depression, apathy, rasochation, chronic fatigue).The syndrome of burnout in professional activity could increase, and to gain a foothold in the absence of diagnosis and

follow-up work to reduce the impact of negative and positive factors in human life.
***The key words**: emotional burnout, syndrome of burnout, distress, intrapersonal conflict, self-esteem, anxiety, locus of control.*

Список литературы

1. Быкова, Н.И. Синдром выгорания в деятельности практического психолога / Н.И.Быкова // Психология XXI века: Материалы международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов. СПб., 2004.
2. Дробышевская И.В., Карнеев Р.К. Сравнительное исследования эмоционального интеллекта и личностных особенностей у студентов профессий социальной сферы в период обучения в вуз/ Вестник Брянского государственного университета. No1(2012): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО БГУ, 2012, С 212-217
3. Дробышевская И.В., Карнеев Р.К. Сравнительное исследования эмоционального интеллекта и личностных особенностей у студентов профессий социальной сферы в период обучения в вуз/ Вестник Брянского государственного университета. No1(2012): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО БГУ, 2012, С 207-212
4. Емельянова, Е.В. Пространство консультирования: Методические рекомендации специального курса методической подготовки и профессионального психологического тренинга «Школа дистантного консультирования» / Е.В.Емельянова. Саратов, 2001.
5. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П.Ильин. СПб.: Питер, 2005.
6. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. СПб., 2000.
7. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. СПб., 2001
8. Моховиков, А.Н. Телефонное консультирование / А.Н.Моховиков. М., 1999.

Об авторе

Балыкина О. С. - кандидат психологических наук, Брянский государственный университет, Брянск., petuhowa.larisa@yandex.ru

Ерохина Н. М.- Брянский государственный университет, Брянск., petuhowa.larisa@yandex.ru

Петухова Л. П.- кандидат педагогических наук, доцент,. Брянский государственный университет, Брянск., petuhowa.larisa@yandex.ru

УДК 373

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

В.И. Гостенина, М.В. Борисенкова, Ю.А. Володина

Работа выполнена при поддержке гранта Президента №99.2014.6

В статье представлены основные направления в изучении социальной зрелости личности в трудах отечественных и зарубежных психологов, обозначены актуальные проблемы социальной зрелости в старшем школьном возрасте. Разработаны основополагающие критерии социальной зрелости старшеклассников.
***Ключевые слова:** социальная зрелость личности, старший школьный возраст, критерии социальной зрелости личности.*

Социальная зрелость как личностный конструкт в научных исследованиях начала XX века была представлена такими характеристиками как стабильное положение в обществе, возможность человека самостоятельно решать разнообразные задачи, и преодолевать проблемы[4]. С точки зрения внешних проявлений, социальная зрелость ассоциировалась с окончанием школы, службой в армии, получением образования и т.д. Однако, череда социально-экономических изменений, произошедших в современном обществе, размыла внешние границы и внутреннее содержание данного важнейшего качества личности. В связи с этим, встает необходимость определения новых границ социальной зрелости человека и тех параметров, которые составляют ее основу.

В психологической литературе зрелостью называют наиболее продолжительный период жизни человека, характеризующийся достижением наивысшего развития его интеллектуальных, духовных, физических способностей, включенностью в жизнедеятельность общества [3]. И с этой точки зрения, зрелость человека, как некое новообразование, неразрывно связано с интеграцией человека, носителя определенных качеств, свойств, в общественную систему со сложными отношениями, с подчинением правилам и соответствием общепринятым нормам.

В научных исследованиях изложены различные подходы к пониманию социальной зрелости личности. Д.И.Фельдштейн предлагает существующие подходы к рассмотрению становления соци-

альной зрелости разделить на три группы. В первую группу отнесены подходы, которые делают акцент на процесс вхождения (интеграции) индивида в социальную систему. Это в большей мере социологический, социально-психологический подходы, в рамках которых социализация представлена как накопление индивидом репертуара социальных ролей, норм и ценностей того общества, к которому он принадлежит, путем подражания. Во вторую группу вошли подходы, акцентированные на изучении индивидуально-личностных особенностей, протяженного во времени и пространстве процесса социализации. В этом отношении наиболее значимыми, по мнению Д.И.Фельдштейна, выступают работы Э.Эриксона, Л.Кольберга. В рамках этого подхода проводят исследования становления субъектности, самосознания Г.М.Андреева, В.В.Давыдов, И.С.Кон, Я.Л.Коломинский, В.А.Петровский, Т.Д.Марцинковская. Третья группа представлена концепциями, авторы которых делают акцент на анализе взаимосвязи процессов социализации и индивидуализации в ходе становления социальной зрелости: В.С.Мухина, А.В.Петровский, В.И.Слободчиков, Д.И.Фельдштейн [9].

В работах А. Бандуры, Г. Тарда, Т. Парсонса воплощен аксиологический аспект, в соответствии с которым социально зрелой считается личность, аккумулировавшая в себе опыт предшествующих поколений, передающая его последующим поколениям в рамках совместной деятельности. Содержанием социального опыты выступают нормы, правила, ценности, отношения и т.п. социальной среды, культура труда, производственной и других видов деятельности. Анализируя процесс социализации, И.С. Кон выделяет три этапа: на первичной стадии (социализация младенца) главным агентом социализации выступает семья; вторичная стадия охватывает период получения формального образования, главными агентами социализации являются образовательные учреждения; и третья стадия – это социализация взрослого человека, социализация в профессиональной деятельности, в данном случае, в качестве главных агентов социализации, следует обозначить трудовой коллектив и саму личность[12].

Согласно концепции Э.Эриксона, психологическая и социальная зрелость формируются лишь при условии прохождения личностью всех стадий развития и конфликтов, сопровождающих каждую новую стадию. Именно конфликты, внутренние противоречия, согласно автору, являются почвой для развития личности, формирования ее зрелости[11].

С точки зрения У.Г. Олпорта, зрелая личность способна полностью управлять своим поведением, основа которого – мотивы, направленные в будущее, «…жизнь не должна быть привязана к непосредственным потребностям и обязанностям. Человек должен участвовать в широком круге разнообразных деятельностей и радоваться им. Чтобы стать зрелым…. индивид дожжен обладать фундаментальной эмоциональной безопасностью и самопринятием. Он должен реалистически относиться как к себе (самообъективизация), так и к внешней реальности» [8].

Г.М. Андреева рассматривает процесс социального развития личности в рамках социализации, которая протекает в трех основных сферах: деятельность, общение и самосознание [2].

Труды А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна позволили определить детерминанты взросления человека, в частности, социального. В работах отечественных психологов Б.Г. Ананьева, Д.И. Фельдштейна представлены положения о социальной зрелости как социально-психологическом феномене в старшем школьном возрасте[3]. На отдельные составляющие социальной зрелости указывает Б.Г. Ананьев, подчеркивая, что, утверждаясь в обществе, старший школьник должен обладать трудовой и гражданской зрелостью, именно трудовая и гражданская зрелость являются результатом взросления личности [1]. Дальнейшее развитие эти идеи получили в работах М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой, Г.Г. Гореловой, В.Н. Максимовой, Л.М. Орловой.

Таким образом, на основе анализа изученной литературы можно сделать вывод о том, что социально зрелая личность может сформироваться лишь из зрелой, гармонично развитой личности. По мнению зарубежных исследователей Г. Хибина и М. Форверга, гармоничную зрелую личность формируют три основных механизма: 1) подражание, 2) идентификация, 3) руководство (наставление, инструктирование) [4]. Данные механизмы личностного развития, как мы можем видеть, тесно связаны с основной функцией общества – социализацией, именно окружение формирует, направляет, определяет развитие в индивиде его личностных качеств. В связи с этим возникает потребность в изучении проблемы развития социальной зрелости среди детей, воспитанников интернатных учебных заведений, ввиду наличия особенностей в социальной ситуации их развития, а так же окружения.

Изучением психологических проблем детей, воспитанников интернатных учебных заведений занимались многие отечественные психологи (М.И. Лисиной, И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых В.С.Мухиной и т.д.). В результате длительного изучения последних были выявлены следующие их особенности: 1) отставание в физическом и психическом развитии (относительно общепринятых норм развития в психологии); 2) нарушения (различной степени) когнитивного развития, низкая познавательная активность; 3) различные поведенческие нарушения; 4) слабое выражение эмоций, низкий уровень развития сопереживания, сочувствия; 5) отсутствие умения налаживать контакт с окружающими; 6) смутное представление о жизни вне интерната и о своем месте в обществе; 7) низкий уровень профессиональной ориентации и т.д. Таким образом, все описанные проблемы детей, воспитанников интернатов, явились основой изучения во-

проса сформированности социальной зрелости данной категории детей.

Однако, до настоящего времени в теории и практике не достаточно полно раскрыто понятие социальной зрелости старших школьников, воспитанников интернатных учебных заведений. Требуют определения сущность и структура социальной зрелости различных социальных групп современных юношей и девушек, не до конца определенны критерии, показатели и уровни сформированности, не достаточно глубоко изучены механизмы ее становления у современных старшеклассников. Сложившаяся ситуация привела к возникновению противоречия между потребностью современного, быстро меняющегося общества в социально зрелых, активных и самостоятельных выпускниках общеобразовательной школы, и не достаточной разработанностью механизмов взаимодействия субъектов образовательного процесса (учителей, родителей, психологов) по обеспечению успешной адаптации старшеклассников к действительности, оказанию помощи в выстраивании собственной жизненной траектории. Особенно актуально стоит проблема формирования социально зрелого поколения детей, воспитанников интернатых учебных заведений, ввиду особенностей их развития и той социальной среды, в которой они находятся.

Анализ исследований отечественных и зарубежных психологов, позволил сформулировать основные критерии социальной зрелости старшеклассников: 1) сформированность профессиональной направленности (предполагает уровень развития мотивации профессионального образования, знание о выбранной профессии, наличие представлений о собственном месте в ней, наличие альтернативных вариантов выбора профессии из числа возможных, основные мотивы поступления в учебные заведения); 2) социальная активность (наличие основных мотивов построения межличностных отношений, включенность в жизнь общественных и иных социальных групп); 3) личностная саморегуляция (уровень сформированности волевых качеств, самостоятельность, наличие готовности к преодолению трудностей, стремление к преодолению трудностей на пути к достижению поставленных целей); 4) система ценностных ориентаций (уровень сформированности системы ценностей и личностных смыслов); 5) система социальных ролей (осознание себя носителем новых социальных ролей, типа гражданин, профессионал, семьянин); 6) ответственность за свои поступки, взятые обязательства. Данные критерии были положены в основу разработки программы пилотажного исследования старшеклассников, воспитанников интернатных учебных заведений, с целью выявления личностных особенностей, свойственных социальной зрелости.

Исследование проводилось среди выпускников школ-интернатов г.Брянска и Брянской области в количестве 132 человек, из них 75 юношей, 57 девушек в возрасте от 16 до 17 лет.

Нами был разработана и предложена старшеклассникам методика, направленная на выявление основных критериальных показателей социальной зрелости. Респондентам было предложено закончить предложения:

1. От других людей социально зрелого человека отличает…
2. В общении социально зрелый человек…
3. Всех социально зрелых людей объединяет…
4. Социально зрелым человеком я называю…
5. Как гражданин своей страны, социально зрелый человек…
6.Социально зрелый человек никогда…
7. Социально зрелый человек всегда…
8. Как работник, социально зрелый человек…
9. Работая в коллективе, социально зрелый человек…
10. Испытывая трудности, социально зрелый человек…

Результаты исследования показали: по мнению 62% опрошенных, социально зрелый человек должен обладать определенной системой жизненных ценностей; 80% опрошенных убеждены, что социально зрелая личность должна быть включена в жизнь учебного коллектива и 20% из них так же утверждают, что социально зрелый человек должен быть включен в какой-либо иной коллектив, кроме школьного; социально зрелый человек обладает знаниями о законах общества, правилах нормах поведения в нем, знает обычаи и традиции своего народа, а так же уважительно относится к представителям других национальностей – 32 % опрошенных; по мнению 32% респондентов социально зрелый человек имеет представление о своем месте в профессии и должен самосовершенствоваться в ней; 48% отметили, что социально зрелый человек должен самостоятельно ставить перед собой задачи и их решать, а так же самостоятельно преодолевать трудности. Полученные данные были интерпретированы с помощью контент-анализа, метода, позволяющего выявить и оценить характеристики информации, содержащейся в тексте. Категориями анализа выступают выдвинутые нами критерии социальной зрелости. Единицы анализа – лингвистические единицы речи, элементы содержания высказываний. Полученные результаты представлены в виде таблицы (см. Таблица 1).

Таблица 1

Критерии социальной зрелости	Лексические единицы (слова, словосочетания)	Показатель частоты встречаемости выбранного слова (словосочетания),х (в %)
профессиональная направленность	Профессиональное самоопределение, профессия, профессиональное образование, профессиональные достижения	42%
социальная активность	Система ценностей	82%
система социальных ролей	Я-гражданин, патриотизм, гражданственность, преданность, отзывчивость, создание семьи, помощь родителям	26%
личностная саморегуляция	Ответственность, самостоятельность, достижение цели, преодоление трудностей	63%

На основе проведенного пилотажного исследования и контент-анализа, направленных на выявление особенностей социальной зрелости старшеклассников, выпускников интернатных учебных заведений, в рамках выборки мы можем сделать следующие выводы: среди критериев социальной зрелости наиболее актуальным и представленными в ответах старшеклассников явился критерий системы социальных ценностей. Таким образом, подавляющее число респондентов определяют социальную зрелость через систему ценностей. Такие критерии, как профессиональная направленность, социальная активность, саморегуляция и ответственность в ответах опрошенных не нашли должного освещения, что свидетельствует о достаточно низком уровне понимания сущности социально зрелой личности и не соответствует принятым возрастным показателям личностного и социального развития старших школьников.

В результате исследования сделаны выводы, показывающие, что среди критериев социальной зрелости наиболее репрезентированы в сознании старшеклассников, воспитанников домов-интернатов, такие показатели, как социальные ценности и социальная активность. В то время, как профессиональная направленность, саморегуляция и ответственность в ответах респондентов не получили должного отражения, что требует выдвижения и верификации соответствующих гипотез. Исходя из полученных результатов, возникает необходимость обоснования механизмов формирования социальной зрелости старшеклассников, разработки программы психолого-педагогического сопровождения процесса становления социальной зрелости учеников старших классов группы риска

The article presents the main trends in the study of social maturity of a person in the works of domestic and foreign psychologists, marked actual problems of social maturity in the senior school age. Developed the fundamental criteria of social. maturity of the senior class.
The key words: *social maturity of personality, senior school age, criteria of social maturity of a person.*

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблема человекознания. М. Воронеж, 1996. 384с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник высших учебных заведений/ Г.М. Андреева. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект пресс, 2007. 363с.
3. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология. Личность от молодости до старости. М., 2001. 512с.
4.Гобозов И.А. Социальный детерминизм и проблемы общественного развития. М., 1998 - 321 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
7. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Пробл. формирования личности. М., 1976. 175 с.
8. Психология человека от рождения до смерти. Под ред.А. А. Реана. СПб., 2002. 656с.
9. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. Стуктурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М. Московский психолого-социальный институт развития Флинта. 1999. 670с.
10. Холл Кэлвин С., Линдсей Гарднер. Теории личности. Пер. с англ. И.Б. Гриншпун. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. 562с. (Серия «Мир психологии»).
11. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 2000. 592с.
12. Кон И.С. Социология личности [http://www.twirpx.com]

Об авторе

Гостенина В.И.- доктор социологических наук, профессор, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

Борисенкова М.В.- аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

Володина Ю.А. – Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

УДК: 159. 964. 26

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ПАРАДИГМЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ К.Г. ЮНГА

В.С. Густодымова

Представлены результаты исследования типологических особенностей формирования психологической зависимости в парадигме аналитической психологии К.Г. Юнга. Обследовано 328 человек в возрасте от 18 до 45 лет. Обнаружена достоверная связь между психологическим типом личности и склонностью к различным видам зависимости. Феномен психологической зависимости рассматривается как одно из негативных последствий необходимых адаптаций личности к условиям внешней среды с точки зрения юнгианской типологии. Выявлены некоторые типологические особенности личности, оказывающие существенное влияние на формирование зависимости: искаженный и смешанный тип личности, недифференцированная психическая функция. Проблема дифференциации функций приводит к односторонней линии поведения, что неизбежно ведет к потере психического равновесия и дисбалансу личности. Показана значимость диагностики функционально-психологического типа личности на начальном этапе аналитически ориентированного психологического консультирования по проблеме зависимости. Полученные в ходе диагностики данные наряду с результатами первичной беседы позволяют психологу-консультанту получить наиболее адекватное и полное представление о специфике проблемы клиента и возможных вариантах ее разрешения.

Ключевые слова: *психологическая зависимость, аналитическая психология К.Г. Юнга, функционально-психологический тип личности, искаженный тип личности, Тень, личностный рост.*

Постановка проблемы. На сегодняшний день проблема формирования различных видов психологической зависимости приобретает глобальные масштабы. Феномен зависимости охватывает все многообразие жизнедеятельности человека: работу, отношения, спорт, духовный поиск и т.д. Появляются новые виды зависимости: телемания, зависимость от Интернета и мобильного телефона, зависимость от пластической хирургии, экстремальных видов спорта. Фанатизм во всех его проявлениях – религиозный, политический, спортивный, национальный также можно отнести к феномену психологической зависимости.

Во многом причины столь широкого распространения данной проблемы обусловлены культурным аспектом. «Потребительская культура», мотивируемая фантазиями, находится в отчаянном поиске развлечений и все более острых ощущений. На первый план выходит идеология, предпочитающая взамен парадоксов и сложностей истины односторонние решения, черно-белые оценки и «выпячивание» комплексов одного человека как нормы для всех остальных. В материалистическом обществе личность проецирует свои эмоциональные потребности на вещи и при этом хронически не удовлетворена тем, чем уже обладает, или постепенно начинает понимать, что наш позыв владеть вещами приходит именно с той целью, чтобы завладеть ими [8]. В условиях развития современного общества формируются определенные каноны, идеалы, ценности, которые стали, не только трудны для достижения, но и представляют собой психологическую проблему.

Высокий уровень развития зависимости может повлечь за собой необратимые изменения личности, формирование других видов психологической зависимости, психосоматических расстройств, а также нанести непоправимый вред психическому здоровью человека, включая проблемы взаимоотношений с окружающими людьми и обществом в целом.

Существует несколько отличных друг от друга подходов к проблеме изучения феномена психологической зависимости. Рассматриваются такие аспекты проблемы, как биологические и социальные детерминанты формирования зависимости, индивидуальные и половозрастные особенности, определяющие ее развитие. Однако зачастую данное явление рассматривается с точки зрения медицинского подхода. Делается акцент на рассмотрении механизмов формирования алкогольной, наркотической, никотиновой и других видах химической зависимости. В то же время все большее распространение получают нехимические виды зависимости. На сегодняшний день состояние проблемы подверженности личности различным видам зависимости требует активного вмешательства психологической стороны, которое предусматривает разработку и внедрение программ профилактики и преодоления данного нарушения личностного развития. Особенности современного общества принуждают нас рассмотреть феномен зависимости в более широком контексте, акцентировать внимание на выявлении глубинных механизмов и влиянии культурного аспекта на возникновение различных видов зависимости.

С точки зрения аналитической психологии К.Г. Юнга проблема психологической зависимости имеет глубинную природу и во многом определяется культурными особенностями, влияющими на формирование основополагающих ценностей и установок личности. В данном контексте исследование феномена психологической зависимости в парадигме аналитической психологии представляется на наш взгляд особенно актуальным.

Проблема феномена психологической зависимости в парадигме аналитической психологии К.Г. Юнга рассматривается в работах Мэрион Вудман, Джеймса Холлиса, Луиджи Зойя, Марии-Луизы фон Франц [1, 7, 2, 5]. Авторы затрагивают общепсихологические, семейные, культурные и мифологические аспекты данной проблемы, а также анализируют архетипы, лежащие в основе нарушений.

Таким образом, проблема психологической зависимости сопровождается большим количеством нюансов и трудностей. Неразрешенным остается вопрос выбора методов преодоления зависимости, своевременной диагностики и профилактики данной проблемы в современных условиях.

Цель исследования: определить роль типологических особенностей личности в процессе формирования склонности к психологической зависимости.

Изложение основного материала исследования.

Психологическая зависимость в парадигме аналитической психологии К.Г. Юнга рассматривается с нескольких позиций.

Во-первых, зависимость рассматривается как рефлексивное, обусловленное и часто прогрессирующе-подчиняющее поведение, осуществление которого моментально понижает уровень стресса [7, 8]. Согласно данной точке зрения, в основе различных видов психологической зависимости лежат определенные формы рациональных защит и привычных стилей поведения, которые наилучшим образом помогают личности установить контроль над собой или достичь социальной успешности. Зависимость представляет собой одну из систем «тревожного менеджмента», которая является гибким адаптационным механизмом психики.

С другой позиции феномен психологической зависимости в юнгианской психологии рассматривается как навязчивое поведение, связанное с одержимостью какой-либо идеей и управляемое бессознательными комплексами. Источником любого вида зависимости является страсть к совершенству – культурная установка, которая преобладает на современном этапе развития общества. Страсть к совершенству с психологической точки зрения означает порабощение человека своим комплексом [1].

В результате теоретико-методологического анализа современного состояния проблемы феномена психологической зависимости в парадигме юнгианской психологии были выделены некоторые факторы, влияющие на формирование данного вида психологического нарушения:

- особенности детско-родительских отношений (влияние бессознательного наследия родителей на развитие ребенка);
- особенности маскулинности / фемининности личности;
- типологические особенности личности;
- наличие глубинных проблем личности (одержимость каким-либо комплексом);
- социально-культурные факторы (кризис экономической и политической жизни, информационный и духовный кризис современного общества).

С целью изучения типологических особенностей формирования различных видов психологической зависимости, было проведено исследование на базе ТНУ им. В.И. Вернадского (г. Симферополь). В нем принимали участие 328 респондентов в возрасте от 18 до 45 лет: 164 мужчины и 164 женщины. В состав выборки вошли студенты факультета психологии Таврического национального университета им. В.И. Вернадского (дневного и заочного отделения), студенты факультета последипломного образования по специальности «Практическая психология», студенты факультета славянской филологии, исторического и философского факультетов Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Респонденты имеют различное вероисповедание и национальную принадлежность. Исследование проводилось в течение 2011-2013 г.г.

Перед проведением исследования на основе результатов теоретического анализа состояния проблемы в парадигме аналитической психологии К.Г. Юнга была выдвинута **гипотеза**, что искаженный и смешанный типы личности могут являться факторами, способствующими формированию психологической зависимости.

Для подтверждения выдвинутого предположения был использован, разрабатываемый нами, новый методический инструмент – психологический опросник «Определение психологической зависимости», который направлен на выявление уровня склонности к определенным видам психологической зависимости: зависимость от еды, зависимость от отношений с близкими людьми, зависимость от работы, зависимость от стремления к порядку и дисциплине, зависимость от мнения окружающих. А также – методика ЮТЛ (юнгианская типология личности) Колесниковой В.И. [4]. Целью данной методики является диагностика восьми функционально-психологических типов личности, а также искаженного и смешанного типов личности. Восемь личностных типов определяются на основе ведущей функции (мышление, чувство, ощущение, интуиция) и установки бессознательного (экстраверсия/ интроверсия).

Количественная обработка полученных эмпирических данных проводилась с использованием

следующих критериев: хи-квадрат Пирсона (χ^2) (сравнение частотного распределения признаков); многофакторный дисперсионный анализ (определение роли типологических особенностей личности в процессе формирования психологической зависимости).

Таким образом, в результате исследования типологических особенностей формирования психологической зависимости по методике ЮТЛ были получены следующие данные.

Для сравнения частотного распределения признаков используется критерий хи-квадрат (χ^2) Пирсона (см. таблицы 1, 2).

Таблица 1

Сводные данные сравнения частотного распределения признака «психологический тип личности» (хи-квадрат (χ^2))

Типологические особенности личности	Исследуемые выборки					
	Ж (18-32 лет)	**Ж (32-45 лет)**	**$Ж_{всего}$**	**М (18-25 лет)**	**М (32-45 лет)**	**$М_{всего}$**
Экстравертно-чувственный тип	11	11	22*	3	6	9
Экстравертно-интуитивный	6	10	16	10	6	16
Экстравертно-мыслительный	17	19	36	30	25	55*
Экстравертно-сенсорный	10	6	16	13	17	30*
Интровертно-чувственный	2	7	9	3	1	4
Интровертно-интуитивный	7	6	13*	3	4	7
Интровертно-мыслительный	14	8	22	8	14	22
Интровертно-сенсорный	4	3	7	3	0	3
Искаженный	5	3	7	6	6	12*
Смешанный	6	9	15*	3	3	6

Примечание: Ж – женская выборка; М – мужская выборка; * - при $p < 0,05$

Таблица 2

Итоговые результаты расчетов критерия хи-квадрат (χ^2)

Сравниваемые выборки	$\chi^2_{рассчетн.}$
Ж (18-32 лет) / Ж (32-45 лет)	15,38
М (18-32 лет) / М (32-45 лет)	12,93
Ж / М	63,43 **

Примечание: ** - при $p < 0,01$

Таким образом, распределение частот типологических особенностей личности не зависит от возраста исследуемых групп, что позволяет объединить выборки только по гендерному признаку. Межполовые различия в частотном распределении признака «психологический тип личности» достоверны при уровне значимости $p < 0,01$.

Согласно полученным данным исследования, в женской выборке преобладают экстравертно-чувственный, интровертно-интуитивный и смешанный функционально-психологические типы личности. В мужской выборке – экстравертно-мыслительный, экстравертно-ощущающий и искаженный типы личности.

Исключив влияние факторов «Пол» и «Возраст», далее при помощи многофакторного дисперсионного анализа была определена роль типологических особенностей личности в процессе формирования склонности к психологической зависимости (см. таблицу 3).

Таблица 3

Результаты многофакторного дисперсионного анализа взаимосвязи показателей психологического типа личности и психологической зависимости

Исследуемый фактор	$F_{рассчетн.}$	p-значение
Женщины		
Тип личности	9,42**	0,002
Взаимодействие (тип личности: вид зависимости)	1,69*	0,008
Мужчины		
Тип личности	22,74**	0,000
Взаимодействие (тип личности: вид зависимости)	1,69*	0,008

Примечание: * - при $p<0,05$; ** - при $p<0,01$

Таким образом, анализ полученных эмпирических данных при определении роли типологических особенностей личности в проявлении склонности к различным видам психологической зависимости показал, что как у женщин, так и у мужчин фактор «тип личности» влияет на выраженность уровня склонности к психологической зависимости. У мужчин данная особенность проявляется сильнее ($F_{рассч.} = 22,74$ ($p = 0,000$), при $p<0,01$), чем у женщин ($F_{рассч.} = 9,42$ ($p = 0,002$), при $p<0,01$). При этом затруднительно вычленить в общей дисперсии преобладающие влияние какого-то определенного типа личности на определенный вид психологической зависимости. Однако можно выделить некоторые особенности влияния определенных

типов личности на проявление склонности к выделенным нами видам зависимости, а именно:

- во-первых, если говорить о качественных тенденциях распределения значений пяти видов психологической зависимости в связи с психологическим типом личности у женщин, то обнаруживается стабильно высокий уровень зависимости у искаженного, смешанного и интровертно-сенсорного типа личности, и низкий уровень – у экстравертно-чувственного и интровертно-интуитивного психологических типов личности;

- во-вторых, у мужчин наблюдаются сходные тенденции распределения значений пяти видов психологической зависимости в связи с психологическим типом личности. Стабильно высокий уровень зависимости проявляется у искаженного и смешанного типов личности, и низкий уровень наблюдается у экстравертно-интуитивного, интровертно-интуитивного и экстравертно-чувственного типа личности.

Обращает на себя внимание меньший разброс в значениях в женской выборке, в то время как у мужчин разброс значений очень высок. Что еще раз подтверждает ранее сделанный вывод о том, что распределение частот типологических особенностей зависит от пола исследуемых групп.

Полученные результаты исследования автор интерпретирует, основываясь на основных положениях аналитической психологии К.Г. Юнга.

Искаженный и смешанный типы личности (причем первый в большей степени) характеризуются тем, что субъект не развивает свою изначальную (природную) предрасположенность. При формировании искаженного типа личности наблюдаются два взаимосвязанных явления: ведущая функция угасает и подчиненная функция вместо того, чтобы проявляться в своей собственной области, начинает завоевывать главную функцию, придавая ей невротические черты, и уменьшает ее способность к адаптации [3]. Искаженный психологический тип личности приводит к неразвитости определенных установок и функций психики, вследствие чего они становятся теневыми содержаниями [6]. Недифференцированная функция и не получивший развития тип установки – это и есть темная сторона индивида, которая им отвергается по тем или иным соображениям (моральным, этическим и т.д.) и подавляется в виду несоответствия определенным сознательным принципам. Пока единственной дифференцированной функцией субъекта остается его главная функция, он будет воспринимать внешнюю и внутреннюю реальность с ее помощью. Три оставшиеся функции полностью или частично принадлежат Тени. Встреча с Тенью очень часто совпадает с осознанием личностью своего функционального типа и типа общепсихологической установки [3]. Искаженный психологический тип личности может, в целом, препятствовать ее развитию как на этапе адаптации к внешнему миру, так и в период направленности психики субъекта на события внутреннего психического мира [3]. В частности, данный функционально-психологический тип личности может стать причиной множества проблем для субъекта, возникающих в межличностных отношениях, в семейной жизни. Искаженный психологический тип личности определяется по методике ЮТЛ, как набравший наибольшее одинаковое количество баллов по противоположным шкалам: мышление-чувство, ощущение-интуиция [4].

В случае смешанного типа личности ведущая и вспомогательная функция развиты в одинаковой степени. Данный тип личности по Юнгу имеет как свои преимущества, так и недостатки. Главный недостаток заключается в том, что субъект с самого начала не развивает свою изначальную (природную) предрасположенность, поэтому она не достигает того уровня, которого достигла бы в случае одностороннего развития. С другой стороны, такой индивид вынужден опережать время, развивая вспомогательную функцию, необходимость в которой возникнет только в его дальнейшей жизни [3, 6].

Формирование искаженного и смешанного типа личности возможно при воздействии факторов ближайшего социального окружения, особенностей детско-родительских отношений и относится к одному из негативных последствий необходимых адаптаций личности к требованиям внешней среды [3]. Проблема дифференциации функций приводит к односторонней линии поведения, что неизбежно ведет к потере психического равновесия и дисбалансу личности. Данные характерные особенности относятся и к основным аспектам формирования различных видов психологической зависимости. Некоторые аспекты жизни оказываются в привилегированном положении, где концентрируется большая часть всей психической энергии, тогда как другая внешняя или внутренняя реальность составляет теневое содержание психики и может проявить себя в форме одного из видов психологической зависимости.

Сравнительный анализ распределения значений пяти видов зависимости в связи с функционально-психологическим типом личности показал, что при дифференциации такой функции как мышление зависимость от отношений выражена значительно больше, чем при дифференциации чувства и интуиции. В том случае, когда ведущей психической функцией выступает мышление, подчиненное положение занимает функция чувство, измеряющая и определяющая человеческие взаимоотношения. Подчиненная функция носит архаический характер и пребывает в бессознательном состоянии. Подобно тому, как ведущие функции имеют тенденцию вести себя определенным образом, так и для любой подчиненной функции характерен общий тип поведения. Подчиненной функции характерна крайняя медлительность

по сравнению с ведущей функцией. Ведущая функция реагирует быстро и соответственно обстоятельствам, в то время как многие люди не имеют представления о том, где же на самом деле находится их подчиненная функция и не осознают разрушительных последствий ее действия. Другими аспектами, которые можно отнести к особенностям подчиненной функции являются инфантильность, деспотичность, ранимость, непереносимость критики, особая сильная специфическая энергия [6]. Таким образом, подчиненная функция составляет теневое содержание психики и может проявиться в любой момент самым непредсказуемым и в некоторых случаях разрушительным образом. В данном случае подчиненная функция чувство может проявиться в форме психологической зависимости от отношений.

В ходе исследования также было выявлено, что наиболее низкий уровень склонности к психологической зависимости как у мужчин, так и у женщин наблюдается при дифференциации таких функций, как интуиция и чувство. Данную особенность можно интерпретировать следующим образом.

Чувство – психическая функция, которая определяет ценность вещей. С помощью данной функции человек может оценить отношения и ситуации, исходя из своих истинных чувств и потребностей. Интуиция – функция, которая обращает внимание личности на бессознательное. Реальность воспринимается через призму бессознательных инсайтов [6, 9, 10].

Таким образом, дифференциация таких психических функций, как интуиция и чувство способствует обращению личности к своему истинному Я, своим аутентичным чувствам и потребностям, реализации личностного и творческого потенциала. Личность направлена на построение своей системы ценностей, развитие сильного внутреннего центра, улавливание собственных природных ритмов, что способствует дальнейшему личностному росту и препятствует формированию различных видов психологической зависимости.

Зависимость в некоторых случаях может выступать одним из негативных последствий необходимых адаптаций личности к требованиям внешней среды. Необходимые адаптации детства производят правящие комплексы, внедренные аффектом «идеи», которые начинают жить своей жизнью и оказывают постоянное влияние на жизнь взрослого человека. Будучи адаптивными реакциями на внешние потребности, они часто приводят нас к все более углубляющемуся отчуждению от самих себя. Таким образом, в среднем или в более позднем возрасте, придя к соответствию с ожиданиями родителей, учителей, культуры и общества в целом, человек приходит к осознанию того, что является «оторванным» от собственных аутентичных чувств и потребностей, от своего Я. Непрожитая жизнь становится частью индивидуальной Тени, которая стремится проявить себя через вторжения аффекта [7].

Типология личности по К.Г. Юнгу может проиллюстрировать негативные последствия необходимых адаптаций личности. Человек склонен жить в соответствии с теми установками и функциями, к которым адаптируется с большей готовностью. Несмотря на то, что мы наделены всеми четырьмя функциями, преобладает одна, и мы склонны полагаться на ее избирательную силу и избегать непростых проблем со стороны менее развитых функций. Соответственно, какие-то аспекты жизни оказываются у нас в привилегированном положении. Мы охотно беремся за одни задачи, избегая других, а некоторые – вообще полностью отрицаем. Подобные типологические адаптации и идентификации порождают дисбаланс личности. И внешняя и внутренняя реальность, подавленная или вытесненная, в самый неподходящий и неожиданный момент могут проявить себя наиболее разрушительным образом [7].

Согласно результатам проведенного исследования, задачей которого было определение роли типологических особенностей личности в процессе формирования склонности к психологической зависимости можно сделать следующие выводы.

1. При рассмотрении факторов, влияющих на формирование склонности к психологической зависимости, нельзя исключать роль типологических особенностей личности. Можно предположить, что склонность к психологической зависимости связана с психологической типологией. В результате теоретического анализа проблемы, а также согласно полученным данным проведенного исследования было выявлено, что на формирование проблем личностного роста, в том числе и феномена психологической зависимости существенное влияние могут оказывать следующие типологические особенности личности:

- формирование искаженного и смешанного психологического типа личности;
- недифференцированная функция или установка личности, которая, проявляясь на бессознательном уровне, составляет часть теневого содержания психики и может стать причиной формирования того или иного вида психологической зависимости.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что искаженный и смешанный типы личности могут являться факторами, способствующими формированию психологической зависимости, была подтверждена.

2. Игнорирование личностных различий и индивидуально-психологических проблем затрудняет попытки понять, какие факторы становятся причиной формирования различных видов зависимости. Зависимость возникает у конкретного человека, у личности. Данный феномен может развиться

как результат длительных невротических конфликтов, семейных и культурных условий, а также влияния окружения. Психологическая зависимость в некоторых случаях может проявляться как результат необходимой адаптации личности к условиям существующей реальности. Рассмотрение особенностей психологической типологии является значимым при осознании индивидуальных проблем различной направленности, в том числе и проблемы феномена психологической зависимости.

3. Рассмотрение типологических особенностей личности в рамках изучения феномена психологической зависимости дополняет другие подходы, расширяет число факторов, оказывающих влияние на формирование данной проблемы. Однако это не означает, что склонность к какому-либо виду психологической зависимости соответствует определенному психологическому типу личности. За данной проблемой могут скрываться различные типы личности. Суть диагностической задачи (определение психологического типа личности) состоит в нахождении за предъявляемой клиентом проблемой причин, ее вызывающих и поддерживающих.

4. В самом начале аналитически ориентированного психологического консультирования по проблеме подверженности личности различным видам зависимости рекомендуется использовать методику ЮТЛ (Колесниковой В.И.) [4] с целью быстрой и точной диагностики психологического типа личности. Полученные в ходе диагностики данные наряду с результатами первичной беседы позволят психологу-консультанту получить наиболее адекватное и полное представление о специфике проблемы клиента и о возможностях их дальнейшего разрешения. Знание типологических особенностей психики помогает клиентам понять некоторые затруднения, а также может стать полезным в процессе осознания индивидуальных проблем, в том числе и проблемы психологической зависимости. Основная задача должна сводиться к тому, чтобы прийти к осознанию и способствовать развитию подчиненных, неразвитых функций, для того, чтобы достичь психической целостности и избежать проблем личностного роста [3].

The results of research of typological features in the process of formation the psychological dependence in the paradigm of analytic psychology by C.G. Jung are presented. In our research we inspected 328 persons aged 18-45. Found out reliable connection between the psychological type of personality and propensity to the different types of dependence. The phenomenon of psychological dependence is examined as one of negative consequences of necessary adaptations of personality to the terms of environment from the point of view of Jungian typology. Some typological features of the personality rendering substantial influence on the formation of dependence: the distorted and mixed types of personality, undifferentiated psychic function are reduced. The problem of differentiation of functions conducts to the one-sided line of behavior which conduces to the loss of psychical equilibrium and disbalance of personality. Significance of diagnostics of functionally psychological type of personality is shown on the initial stage of the analytically oriented psychological advising on the problem of dependence. The data obtained during the process of diagnostic and primary conversation allow to the psychologist to get the most adequate and complete notions about the specific of client's problem and possible variants of her permission.
The key words: *psychological dependence, analytic psychology by C.G. Jung, functionally psychological type of personality, distorted type of personality, personal development, Shadow.*

Список литературы

1. Вудман М. Страсть к совершенству: Юнгианское понимание зависимости. М.: Независимая фирма «Класс», 2006. 272 с.

2. Зойя Л. Наркомания. Патология или поиск инициации. Добросвет, КДУ, 2007. 208 с.

3. Колесникова В.И. Идеи аналитической психологии К.Г. Юнга в исследовании проблем личностного развития: дис. … канд. псих. наук: 19.00.01. Симферополь, 2002. 179 с.

4. Колесникова В.И. Опросник «Юнгианская типология личности» // Наука і освіта. 2001. № 3. С. 52 - 64.

5. Франц М.-Л. фон. Кошка: сказка об освобождении фемининности. М.: Независимая фирма «Класс», 2007. 144 с.

6. Франц М.-Л., Хиллман Д. Лекции по юнговской типологии. Подчиненная функция. Чувствующая функция. М.: Б.С.К., 1998. 198 с.

7. Холлис Дж. Душевные омуты. М.: «Когито-Центр», 2008. 192 с.

8. Холлис Дж. Почему хорошие люди совершают плохие поступки: Понимание темных сторон нашей души. М.: Когито-Центр, 2012. 308 с.

9. Юнг К.Г. Психологические типы. М.; СПб., 1995. 715 с.

10. Юнг К.Г. Тэвистокские лекции. Аналитическая психология: ее теория и практика. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009. 252 с.

Об авторе

Густодымова В.С. - Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского, г. Симферополь, Крым, gystodumova@mail.ru

УДК 373

СТРУКТУРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Л.В. Верес

В статье раскрывается структурное содержание исследовательской компетентности в старшем школьном возрасте, рассматриваются специальные умения и навыки как элементы исследовательской компетентности, определяются критерии исследовательской компетентности старшеклассников на основе контент-анализа.
Ключевые слова: *исследовательская компетентность, когнитивный компонент, личностный компонент, мотивационный компонент, рефлексивный компонент, операционный компонент,старший школьный возраст.*

В условиях современных инновационных процессов, определяющих ход развития российской образовательной системы, а также социально-экономических приоритетов государства, направленных на развитие и поддержание исследований в стратегических сферах, современное образование в большей степени становится ориентировано на целенаправленное развитие исследовательского потенциала, как неотъемлемой характеристики личности, составляющей структуру компетентности в любой сфере

В этой связи актуальной становится проблема исследовательской компетентности и определение ее структурного содержания. Ретроспективный анализ показал, что разработка данной проблемы в большей степени характерна для педагогических исследований, что отражено в работах С.И. Абакумовой, Л.Ш. Абдуловой, З.Н. Апазовой, З.Н. Борисовой, Л.А. Голубь, А.А. Губайдуллина, А.Э. Ишковой, И.А. Коваленко, Я.В. Кривенко, Е.В. Лебедева, Ю.В. Рындиной, Л.И. Саляховой, Г.М. Семеновой, В.Г. Сотник, А.А. Ушакова, Н.А. Федотовой, И.А. Янюк и др.

Психолого-педагогический аспект проблемы развития исследовательской компетентности, тем не менее, находит отражение в научно-исследовательских работах, в частности Е.А. Аграровой, Н.А. Аксеновой, Е.Н. Бичеровой, А.Н. Поддьякова, А.Л. Петрихиной, А.И. Савенкова и др.

Аспекты анализа исследовательской компетентности школьников представлены в работах А.Э. Ишковой, Я.В. Кривенко, А.Л. Петрихиной,А.А. Ушакова, Н.А. Федотовой, Е.В. Феськовой и др.

Развитие исследовательской компетентности в период студенчества отражены в исследованиях С.И. Абакумовой, Л.Ш. Абдуловой, Н.А. Аксеновой, З.Н. Борисовой, Н.В. Бужинской, И.А. Коваленко, Е.В. Лебедева, Ю.В. Рындиной, В.Г. Сотник и др.[2]

Особенности развития исследовательской компетентности в условиях профессиональной деятельности рассмотрены в трудах Е.А. Аграровой, Л.А. Голубь, С.И. Осиповой и др.[1; 3]

Обобщенный анализ подходов к проблеме определения категории исследовательской компетентности показал, чтобольшинство авторов рассматривают ее как интегральное качество личности, выражающееся в готовности и способности к осуществлению самостоятельной осмысленной исследовательской деятельности на основе системы знаний и умений.

Однако, раскрывая сущность исследовательской компетентности как психолого-педагогической категории необходимо рассматривать ее как взаимосвязь структурных компонентов.

Наиболее часто выделяемыми структурными компонентами исследовательской компетентности школьников являются когнитивный, мотивационный, деятельностный и рефлексивный. Кроме того, разные авторы выделяют также креативный, информационный, коммуникативный, личностный, эмоционально-волевой компоненты[4; 7; 8; 9].

Анализ подходов к структуре исследовательской компетентности студентов показал, что большинство авторов рассматривают в числе основных когнитивный, мотивационный, деятельностный, ценностно-смысловой и коммуникативный компонент. Таким образом, структура исследовательской компетентности студентов отличается наличием коммуникативного компонента, проявляющегося в умении формулировать, аргументировано высказывать свою точку зрения на проблему и отстаивать ее в конструктивном диалоге. Кроме того, важным отличием является появление ценностно-смыслового компонента, указывающего на активность студентов в освоении смыслов исследовательской деятельности, определения, исходя из этого способов, методов и средств её осуществления.

Кроме того, авторы выделяют и такие компоненты как метакогнитивный, мировоззренческий, ориентировочный и рефлексивно-оценочный.

В условиях профессиональной деятельности исследовательская компетентность представлена такими взаимосвязанными часто выделяемыми компонентами как когнитивный и деятельностный. При этом выделяемый Л.А. Голубь, личностный компонент исследовательской компетентности является обобщающим для мотивационной-ценностного компонента, выделяемого С.И. Осиповой, и ряда компонентов (эмоциональный, регуляторный, мировоззренческий, поведенческий) выделяемых Е.А. Аграровой. Кроме того, авторами выделяются и другие компоненты, в число которых входят интенциональный и коммуникативный компонент[1; 3].

Несмотря на то, что исследовательская компетентность представлена разными подходами к описанию ее структурных компонентов, все же можно проследить наличие сходных структурных элементов, независимо от возрастного этапа и деятельности субъекта.

Так, большинство авторов выделяют в структуре исследовательской компетентности когнитивный компонент, в основе которого, по их мнению, овладение определенной системой знаний, необходимых для осуществления исследовательской деятельности[1; 2; 3; 4; 7; 8; 9].

Также достаточно часто выделяется деятельностный компонент, который позволяет осуществлять исследовательскую деятельность на основе системы умений и навыков, приобретенных ранее.

Кроме того, мотивационный компонент также выделяется в структуре исследовательской компетентности большинством исследователей, который в том числе может включать эмоционально-ценностное отношение к процессу исследования.

Остальные рассмотренные компоненты, входящие в структуру исследовательской компетентности, такие как ориентировочный, технологический, рефлексивный, креативный, отражают способности исследователя к саморегуляции и самооценку процесса и результатов исследовательской деятельности, по мнению Н.А. Аксеновой,можно отнести к метакогнитивным [1, с. 22].

На наш взгляд, развитие исследовательской компетентности приобретает наибольшую актуальность в старшем школьном возрасте, который соответствует периоду ранней юности и охватывает хронологические рамки от 14-15 до 17-18 лет. Данный возрастной период отличается формированием мировоззрения, чему способствует формирование логического мышления и накопление суммы знаний через усвоение школьной программы обучения, синтезирующей научные взгляды на природу и общество. Более того, старшеклассники отличаются не только достаточным запасом знаний, но и стремлением и возможностью их систематизации, возрастающим интересом к теоретическим знаниям и обобщению отдельных фактов, направленностью на установление общих принципов и закономерностей. На фоне общего развития личности возрастает также сознательное отношение к учебной деятельности, формируется избирательное отношение к учебным дисциплинам, наибольшую актуальность приобретают те предметы, которые имеют стратегическое значение для учащихся. Данный фактор способствует становлению старшеклассника как исследователя, так как помимо наличия более высоко уровня обобщения и абстрагирования, умения аргументировать и доказывать, формируется определенный круг научных интересов, где можно применить свои когнитивные способности [3, с. 171-178].

Таким образом, если рассматривать структуру исследовательской компетентности старшеклассников, то можно представить ее как комплекс взаимосвязанных блоков, в числе которых личностный и операционный. При этом личностный блок включает следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, индивидуально-типологический и рефлексивный.

Под когнитивным компонентом традиционно понимается система знаний, необходимая для осуществления эффективной исследовательской работы на всех ее этапах, а также умение применять полученные результаты исследования при решении практических задач.

Мотивационный компонент представляет собой готовность к самостоятельному осуществлению исследовательской деятельности, направленность на достижение результата.

В рамках индивидуально-типологического компонента предполагается, что старшеклассник коммуникабелен, обладает исследовательскими способностями, а также определенными темпераментальными характеристиками.

В рамках рефлексивного компонента предполагается умение адекватно оценивать и анализировать проблемные ситуации, соотносить их с собственными исследовательскими умениями,обладать способностью к самоанализу.

Операционный блок раскрывается через умение планировать и проводить исследовательскую работу на всех ее этапах, а также презентовать полученные в ходе исследования результаты. В том числе, здесь важно умение видеть проблему исследования, определять цели и задачи исследования, выдвигать гипотезы, находить, анализировать и структурировать материал, обладать навыками проведения экспериментального исследования.

С целью уточнения смыслового содержания структурных компонентов исследовательской компетентности старшеклассника, было проведено эмпирическое исследование представлений педагогов о старшекласснике как исследователе.Учителям школ и преподавателям высших учебных заведений было предложено написать эссе на тему «Современный старшеклассник – исследователь». Всего в исследовании приняло участие 50 педагогов, из них 43 женщины и 7 мужчин, стаж работы от 2 до 33 лет.

Содержание структурных компонентовисследовательской компетентности старшеклассника было определено в соответствии с результатами контент-анализа эссе. Анализ основных категорий осуществлялся в соответствии с частотой встречаемости в текстах, при этом анализировался удельный наиболее часто встречаемых категорий. Конечная кодировочная матрица сократилась со 118 до 27 категорий, отражающих представления педагогов о старшекласснике-исследователе. Впослед-

ствии категории были объединены в блоки, соответствующие структурным компонентам исследовательской компетентности старшеклассника.

Удельный вес категорий вычислялся по формуле:

$k=\frac{A}{N}$, где k – удельный вес категории, A – число единиц анализа, фиксирующих данную категорию, N – общее число единиц анализа.

Соотношение структуры исследовательской компетентности, категорий контент-анализа,средних значений и удельного веса категорий приведено в таблице 1.

Таблица 1.

Соотношение структуры исследовательской компетентности, категорий контент-анализа и их удельного веса

Структурный компонент	Категория	Удельный вес
Когнитивный компонент	обладать набором знаний, позволяющих ориентироваться в проблемном поле исследования	0,038
	нестандартно решать вопросы, связанные с учебной и научной деятельностью	0,038
	владеть системой знаний об исследовательской деятельности	0,037
	уровень познавательной активности	0,036
Операционный компонент	формулировать цели, задачи и выводы	0,038
	отделять главное от второстепенного	0,043
	строить логические выводы	0,038
	выявлять причинно-следственные связи явлений и процессов	0,041
	создавать исследовательские проекты	0,032
	применять исследовательские умения в решении практических задач	0,037
	самостоятельно осуществлять поисковую деятельность на разных этапах исследования	0,032
	элементарными приемами и методами научного исследования	0,029
	уметь вести дискуссию, обосновать собственную точку зрения	0,038
	обладает навыками компьютерной грамотности	0,043
Рефлексивный компонент	навыки получения информации посредством различных источников	0,038
	объективно оценивает проблемную ситуацию в реальных условиях	0,036
	обладает рефлексивными навыками	0,032
	готовность к самосовершенствованию и самореализации	0,04
	самоанализ	0,043
Индивидуально-типологический компонент	коммуникативные умения	0,043
	индивидуальные особенности мышления (гибкость, оперативность, самостоятельность)	0,03
	темпераментальные особенности	0,034
	исследовательские способности	0,032
	качества, определяющие реализацию познавательных потребностей	0,038
Мотивационный компонент	готовность к осуществлению исследовательской деятельности	0,043
	направленность на достижение результата	0,035
	готовность к самостоятельной работе	0,038

Опираясь на выделенные в ходе контент-анализа категории, была предпринята попытка рассмотреть исследовательскую компетентность старшеклассников как совокупность дескрипторов, представляющих собой описание знаний, умений и навыков.

Таким образом, старшеклассник, обладающий развитой исследовательской компетентностью должен обладать набором знаний, позволяющих ориентироваться в проблемном поле исследования, а также иметь представление о принципах и методах исследовательской деятельности.

При этом старшеклассник должен уметь объективно оценивать проблемную ситуацию в реальных условиях,уметь формулировать цели, задачи и выводы,отделять главное от второстепенного,строить логические выводы,уметь выявлять причинно-следственные связи явлений и процессов,создавать исследовательские проекты,применять исследовательские умения в решении практических задач,нестандартно решать вопросы, связанные с учебной и научной деятельностью,самостоятельно осуществлять поисковую деятельность на разных этапах исследования,уметь вести дискуссию, обосновать собственную точку зрения.

Исходя из вышеизложенного, старшеклассник, обладающий развитой исследовательской компетентностью должен владетьэлементарными приемами и методами научного исследования,навыками выполнения исследовательской работы,навыками компьютерной грамотности;навыками исследовательского проектирования,навыками получения информации посредством различных источников (традиционных печатных и интернет-ресурсов),коммуникативными навыками взаимодействия с окружающими,рефлексивными навыками.

Кроме того, на основе совокупного удельного веса категорий, составляющих структуру исследовательской компетентности старшеклассника, были рассмотрены представления педагогов о сформированности компонентов исследовательской компетентности у учеников старшего школьного возраста.

Таблица 2.

Представления педагогов о сформированности структурных компонентов исследовательской компетентности старшеклассников

Структурный компонент исследовательской компетентности старшеклассника	Удельный вес структурного компонента исследовательской компетентности
Мотивационный компонент	0,116
Когнитивный компонент	0,149
Рефлексивный компонент	0,151
Индивидуально-типологический компонент	0,177
Операционный компонент	0,407

Совокупный удельный вес категорий, входящих в состав структурных компонентов исследовательской компетентности старшеклассников представлен в порядке сформированностив старшем школьном возрасте, с точки зрения педагогов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в представлении педагогов у старшеклассников в наибольшей степени должен быть сформирован операционный компонент исследовательской компетентности. Тоестьучащиесястаршихклассовдолжныуметь планировать и проводить исследовательскую работу на всех ее этапах, уметь провести презентацию полученных в ходе исследования результатов.

The article reveals the structural content of research competence in the high school age, are considered special skills as elements of research competence, criteria senior research competence based on content analysis.
The key words: *research competence, cognitive component, personal component, motivational component, reflective component, the operational component, the senior school age.*

Список литературы

1. Аграрова Е.А. Акмеологические детерминанты развития исследовательской компетентности судьи: дис. ... к. психол. наук: 19.00.13, 19.00.06. 187 с.
2. Аксёнова Н.А. Развитие исследовательской компетентности у студентов-историков в связи с формированием понимания исторических текстов: дис. ... к. психол. наук: 19.00.07. Калуга, 2010. 217 с.
3. Голубь Л.А. Формирование исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования: дис. ... к.пед. наук: 13.00.01. 235 с.
4. Кривенко Я.В. Формирование исследовательской компетентности старшеклассников в условиях профильной школы: дис. ... к. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2006. 191 с.
5. Матяш Н.В., Павлова Т.А. Возрастная психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Педагогическое общество России, 2011. 256 с.
6. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии: Проектное обучение (2-е изд., доп.) учеб.пособие. М.: Академия, 2012. 160 с.
7. Петрихина А.Л. Психологическая поддержка становления исследовательской позиции старших школьников: диссертация ... к. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2012. 204 с.
8. Ушаков А.А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения: диссертация ... к. пед. наук: 13.00.01. Майкоп, 2008. 190 с.
9. Федотова Н.А. Развитие исследовательской компетентности старшеклассников в условиях профильного обучения: дис. ... к. пед. наук: 13.00.01. Улан-Удэ, 2010. 182 с.

Об авторах

Верес Л. В. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, cmeshnaia@mail.ru

УДК 159.922+159.9.072.43

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

А.Ю. Внутских, Л.З. Зарипова

В статье репрезентированы важнейшие результаты ряда исследований психологических аспектов образовательного процесса. Показана высокая актуальность этого направления психологических исследований в условиях глубокого реформирования образовательного процесса в России. В фокусе проанализированных работ находятся психологические аспекты комплексных проблем готовности к образовательной деятельности дошкольников, формирования идентичности проблемных и благополучных подростков, психологического сопровождения образовательного процесса в вузе и саморегуляции в ходе образовательного процесса, обучения иностранным языкам в вузе, готовности и мотивации к профессиональной деятельности студентов и выпускников вузов.

Ключевые слова: *психологические аспекты образовательного процесса, риски реформирования образования*

Период реформирования и модернизации системы образования в Российской Федерации, в частности, высшего, не завершен, и продолжает актуализировать потребность в информационном сопровождении, применении высоких технологий и инноваций. Именно к данной проблематике обращен научно-исследовательский интерес специалистов разных сфер деятельности. При этом следует признать, что в фокусе внимания именно психологов находятся ключевые, с точки зрения образовательного процесса, составляющие.

Предметом нашего исследования стали работы, направленные на изучение психологических аспектов педагогического процесса, и опубликованные в научном журнале «Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология». Выбор данного издания определяется следующими обстоятельствами. Во-первых, журнал имеет междисциплинарный характер, что, на наш взгляд, вполне отвечает практике комплексных, проблемно-ориентированных исследований, столь характерных для современной «постнеклассической науки» [7, с.626-636]. Во-вторых, для этого «нестоличного» журнала характерна, вместе с тем, широкая география авторов, что позволяет в какой-то мере репрезентировать состояние комплекса современных социально-гуманитарных наук как в России, и, отчасти, за рубежом. Целью нашего исследования является попытка репрезентации различных подходов к изучению значимой, и нередко встречающейся на страницах научной периодики темы психологических аспектов образовательного процесса. Авторами были проанализированы работы по соответствующий и близкой тематике, опубликованные в трех выпусках Вестника Пермского университета за 2013 год.

В связи с тенденциями глобализации, в том числе, глобализации в сфере образования, обучение иностранному языку становится чрезвычайно важным как для собственно образовательной деятельности студентов, так и для будущих специалистов – выпускников вузов. Авторами журнала активно обсуждается проблема восприятия профессии преподавателя иностранного языка студентами языковой специальности вуза [6]; процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе, раскрываются объективные и субъективные факторы, влияющие на иноязычное образование в неязыковых вузах [1]. В последнем исследовании анализируется роль иноязычного образования в нелингвистических вузах и язык, который с одной стороны, рассматривается как выразитель национальных и общечеловеческих ценностей, с другой, как своеобразная информационная технология, как мощный фактор дальнейшей радикализации изменений на рынке знаний, изменений социальной ситуации в целом [1, с.127].

Актуальность и психологический характер проблематики обусловливает тот факт, что, как отмечает исследователь из Северной Осетии Л.П. Гадзаова, по мере сближения национальных культур сфера культурологической непереводимости все более сужается. Диалог культур в условиях глобализации все более расширяется; он возможен и необходим в силу того, что у истоков всех культур общий творческий источник — человек с его универсальностью и свободой. Разумеется, в диалог вступают не сами культуры, а люди, для которых соответствующие культуры очерчены личностным смыслом специфических границ национальных и общечеловеческих ценностей. И только знание языков открывает возможность понимания ценности не только своей собственной, но и чужой культуры. Сложившиеся социально-экономические и социально-культурные условия, с позиции автора, требуют подготовки специалистов, способных ориентироваться в потоке постоянно меняющейся информации, а также умеющих самостоятельно и творчески мыслить. На сегодняшний день это невозможно без формирования ценностно-смыслового компонента, включающего нормативную (регулятивную) и гуманистическую функции; ценности и идеалы, в основе которых лежат социальные нормы и правила, регулирующие повседневную жизнь и программирующие будущую профессиональную деятельность студентов. Воспитание таких свойств личности, как осознание себя членом цивилизованного общества и признание прав равенства с собой других людей, на каком бы языке они ни говорили; способность к диалогу и сопереживанию столь же необходимо, как и фундаментальные научные знания и знания иностранных языков. Система вузовского образования призвана, в свете определенных нравственных установок, помочь студенту сформировать навыки поведения и научить предвидеть его последствия [1, с.127-136].

Вместе с тем, как отмечают Т.М. Пермякова и М.С. Шевелева, улучшение качества обучения напрямую связано с улучшением преподавания, «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей». Значимым психологическим аспектом поэтому является выявление мотивационных факторов выбора профессии преподавателя английского языка при восприятии данной профессии студентами языковой специальности, формирование готовности выпускника языковой специальности вуза к профессиональной деятельности [6, с.137-138]. Информационную готовность студентов к будущей профессии и ответственность как ее показатель теоретически обосновывает и экспериментально проверяет в собственном исследовании также и украинский исследователь Е.К. Папакица, заключая, что ответственность является базовым показателем информационной готовности личности будущего инженера при осуществлении информационно-поисковой деятельности [5, с.133-136].

Линию готовности к образовательной среде продолжает исследование А.А. Никитина и М.В. Макаровой, посвященное анализу интеллектуальной готовности дошкольников из полных и неполных семей к школьному обучению. Вопрос о подготовке детей к школьному обучению является одним из важных в исследованиях педагогической психологии. Актуальность исследований определяется возросшими требованиями к диагностике и коррекции интеллектуальной деятельности дошкольников и школьной дезадаптации младших школьников. Вместе с тем, важно помнить, что воспитание детей в неполной семье обладает рядом особенностей: недостаточное влияние на ребенка со стороны родителей внутри семьи, односторонность воспитательного воздействия, проявление неуравновешенности родительских чувств, возможность возникновения в сознании ребенка мысли о собственной неполноценности. Данные факторы могут привести к пагубному влиянию на психическое и интеллектуальное развитие ребенка, а также к плохой подготовленности ребенка к школьному обучению. Результаты проведенного авторами исследования показали различия в интеллектуальной готовности детей из полных и неполных семей в логическом мышлении; кратковременной и долговременной памяти; в переключаемости и распределении внимания; в общей структуре мыслительной деятельности (обобщение рядов понятий широкого объема, классификация, обобщение рядов конкретных понятий при помощи родовых понятий, конкретизация понятий). Как заключают авторы исследования, главным в психическом и интеллектуальном развитии ребенка является достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребенком. Именно в семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится тому, как себя вести в различных ситуациях. Различные типы семей по-разному влияют на процесс психического развития ребенка, в том числе на его готовность к школьному обучению [4, с.84-88].

В контексте понимания семейных отношений как системы, влияющей на развитие и формирование социально-психологических особенностей рассматривается проблема идентичности в исследовании украинского психолога Т.Н. Яблонской. Автор подчеркивает дискуссионность вопросов структуры и содержания идентичности, ее развития в онтогенезе личности в зависимости от тех или иных условий развития. С учетом современных трансформационных процессов, коснувшихся практически всех аспектов развития общества, особенно актуальной становится проблема изучения особенностей идентичности детей в зависимости от тех психологических условий ее развития, которые складываются в семьях. Целью исследования автора послужило изучение и сравнение особенностей идентичности «благополучных» и «проблемных» подростков в контексте выявления психологических условий развития идентичности ребенка в семье. Одной из ключевых задач выступило сравнение психологических условий, складывающихся в семьях разных групп детей. Участниками исследования выступили: 1) дети, которые обучаются в общеобразовательной школе и при этом не имеют значительных личностных и поведенческих проблем; 2) дети, которые обучаются в специализированной школе творческой направленности; 3) дети с проблемами поведения, которые находились на учете службы по делам детей в связи с совершенным правонарушением. Выявленные отличия содержания и уровней развития идентичности разных категорий подростков и юношей закономерно ставят вопрос о необходимости изучения психологических условий ее развития, в частности, тех, которые складываются в семейном окружении [8, с.123-132].

Особый пласт составляют исследования, адресованные проблемам психологической помощи и сопровождения образовательного процесса в вузе. Актуальность этого направления исследований обусловливается модернизацией системы образования, которая как социальная инновация ставит перед психологом новые проблемы, в том числе проблему поиска путей снижения рисков, сопровождающих реформирование образования. Известно, что сущностной характеристикой социальных инноваций является конфликт. В самой системе образования концентрируются многочисленные противоречия, усугубляющие эмоциональные нагрузки на преподавателей и студентов [3]. Исследователями признается, что учебная среда вуза нуждается в управлении конфликтогенными факторами, в условиях, когда, с одной стороны, происходит интенсивный рост конфликтогенности учебной среды вуза, с другой — у преподавателей и студентов отсутствует опыт конструктивного разрешения педагогических конфликтов. Анализируя современную ситуацию, Е.С. Игнатова отмечает, что абстрактность гуманизма для многих преподавателей вуза и формальность в работе с педагогическими конфликтами требуют активного внедрения инновационных медиативных технологий, нацеленных на формирование конфликтологических компетенций. Нередко проблема разрешения педагогических конфликтов в вузе рассматривается в рамках психолого-педагогического сопровождения. Причина этого состоит в оптимальном для администрации вуза управленческом решении по сопровождению процесса обучения. Однако формальный подход к реализации модели деятельности такой службы в системе высшего образования, как подчеркивает автор, ориентирован на создание психологической культуры у субъектов образовательного процесса в целом, а не на решение конкретных проблем, воз-

никающих в процессе педагогического взаимодействия преподавателей и студентов. Автором в рамках медиативного сопровождения предложены конкретные методики реализации психолого-педагогической системы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами, направленные на снижение уровня напряженности в образовательном процессе, т.е. на разрешение конфликтов между преподавателями и студентами. Традиционные мероприятия представлены в следующих формах: 1) тренинг «Разрешение конфликтов» для разных групп субъектов образовательного процесса (отдельно), целью которого было научить преподавателей и студентов конструктивно разрешать конфликтные ситуации, возникающие в ходе педагогического взаимодействия; 2) семинар-практикум «Давай договоримся», программа которого построена на основе различных теорий и методов разрешения конфликтов и имеет целью обучение субъектов образовательного процесса конструктивному разрешению конфликтных ситуаций; 3) консультации педагога-психолога вуза, осуществляемые в соответствии с основными требованиями психологической практики. Е.С. Игнатова поясняет, что психолого-педагогическая система представляет собой основанную на современных инновационных тенденциях совокупность действий педагога-психолога и субъектов образовательного процесса, направленных на разрешение межличностных педагогических конфликтов. Система, по мнению автора, предполагает развитие интеграционных процессов педагогического взаимодействия, совершенствование работы по формированию конфликтологической компетентности преподавателей и студентов, привлечение всех сторон конфликта к его разрешению [3, с.91].

Проведенное исследование обнаружило положительную динамику объективных показателей эффективности психолого-педагогической системы между преподавателями и студентами в учебной среде вуза, к которым относятся: 1) снижение количества педагогических конфликтов; 2) повышение уровня конфликтологической компетентности; 3) формирование продуктивного стиля поведения в конфликте у преподавателей и студентов. Таким образом, апробированный психолого-педагогический проект медиативного сопровождения педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса может быть внедрен в систему управления учебной средой вуза. Данный проект опирается на рефлексивный контроль и постоянную коррекцию взаимодействий преподавателей и студентов, целью которого является психолого-педагогическое посредничество между процессами обучения и воспитания в высшей школе.

В рамках проблем психологического сопровождения образовательного процесса важно отметить вопросы саморегуляции в условиях стрессовых, эмоциогенных ситуаций в вузовской среде. Так, исследование психолога из Ижевска О.А. Жученко посвящено выявлению особенностей саморегуляции студентов с разной направленностью компонентов прогноза исхода ситуации на экзамене в ВУЗе. Как подчеркивает автор, согласно результатам многочисленных исследований, экзамен в вузе, являясь значимым и часто встречающимся событием в жизни студента, относится к стрессогенной ситуации, способной вызвать дезорганизацию деятельности, стрессовые реакции. В процессе контроля знаний саморегуляция как обеспечивает своевременность, пропорциональность, соответствие активности студента требованиям деятельности, так и согласует ее с действиями преподавателя и других студентов, обеспечивая необходимый уровень этой активности. Сформированная система саморегуляции составляет основу самостоятельности, так необходимую в современной системе высшего образования. Прогноз студентом исхода экзаменационной ситуации в контрольно-оценочной ситуации предопределяет управление своей деятельностью и обеспечивает психологическую защищенность, так как снимает неопределенность относительно будущих событий, что является одним из компонентов психологической безопасности образовательной среды [2, с. 137-141]. Полученные в результате эмпирического исследования данные позволяют целенаправленно развивать процессы саморегуляции и повышать адекватность прогноза исхода ситуации в стрессогенных условиях с целью уменьшения подверженности стрессорам.

Современные условия с одной стороны диктуют высокие требования к организации образовательного процесса, очевидно предполагающие повышение его качества и доступности. С другой стороны, часто за пределами внимания остаются человеческие ресурсы, организующие и внедряющие технологии и инновации, курирующие и оптимизирующие обучающую среду. Человеческие ресурсы составляют значимую часть потенциала развития средней и высшей школы. В контексте этого особо значимыми являются вопросы психологической составляющей образовательного процесса, Исследования, направленные на познание психолого-педагогических факторов, включающих как обозначенные выше, так и иных являются как никогда актуальными.

In the article the most important results of several studies of the educational process's psychological aspects are represented. Actuality of this psychological research's area in circumstances of education reforming in Russia is shown. These studies are focused on the psychological aspects of the complex problems of readiness for preschool educational activities, the issues of identity prosperous and troubled teenagers, psychological support of educational process in highest school and self-regulation

in the educational process, the psychological aspects of the teaching foreign languages in highest school, the issues of readiness and motivation for the professional activities of students and University graduates.
The key words: *the psychological aspects of the educational process, the risks of education reforming.*

Список литературы

1. Гадзаова Л.П. Роль обучения иностранным языкам в контексте развивающих тенденций профессионального и личностного становления студентов нелингвистических вузов //Вестник Пермского университета.Философия. Социология. Психология. Вып. 4 (16). 2013. С.127-136.
2. Жученко О.А. Особенности саморегуляции студентов с разной направленностью компонентов при прогнозе исхода экзаменационной ситуации //Вестник Пермского университета. Философия. Социология. Психология. Вып. 2 (14). 2013. С. 137-141.
3. Игнатова Е.С. Психолого-педагогический проект медиативного сопровождения педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса: оценка эффективности //Вестник Пермского университета. Философия. Социология. Психология. Вып. 1 (13). 2013. С. 89-101.
4. Никитин А.А., Макарова М.В. Сравнительный анализ интеллектуальной готовности дошкольников к школьному обучению в полных и неполных семьях //Вестник Пермского университета. Философия. Социология. Психология. Вып. 1 (13). 2013. С. 84-88.
5. Папакица Е.К. Ответственность как показатель информационной готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности //Вестник Пермского университета. Философия. Социология. Психология. Вып. 2 (14). 2013. С. 133-136.
6. Пермякова Т.М., Шевелева М.С. Восприятие профессии преподавателя английского языка студентами языковой специальности вуза//Вестник Пермского университета. Философия. Социология. Психология. Вып. 4 (16). 2013. С.137-143.
7. Степин В.С. Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
8. Яблонская Т.Н. Особенности идентичности «благополучных» и «проблемных» подростков и старшеклассников // Вестник Пермского университета. Философия. Социология. Психология. Вып. 2 (14). 2013. С. 123-132.

Об авторах

Внутских А.Ю. –доктор философских наук, профессор Пермского государственного национального исследовательского университета, avnut@inbox.ru, Linochka03@gmail.com

Зарипова Л.З. – кандидат психологических наук Пермского государственного национального исследовательского университета, avnut@inbox.ru, Linochka03@gmail.com

УДК 159.923

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КОЛЛЕКТИВОМ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУКОВОДИТЕЛЯ

Г.П. Золотникова, Т.А. Скачкова, Н.В. Серегина

Обнаружена связь стиля управления, а также ограничений управленческого потенциала с особенностями темперамента руководителей, акцентуациями характера и чертами личности.
Ключевые слова: *руководитель, темперамент, акцентуации характера, стиль управления.*

Актуальность исследования: Проблема выбора стиля руководства коллективом очень важна, так как умение руководителя гибко управлять способствует успешному функционированию организации. Психологический климат и взаимоотношения в коллективе зависят от стиля управления и личностной ориентации руководителя.

В литературных источниках имеются указания на то, что формирование стиля управления определяется объективными и субъективными факторами, одним из которых являются типологические особенности личности руководителя [3,4].

При выполнении функций, задач производства у руководителя проявляется конкретное поведение, определенный вариант решений. Всё это является результатом мотивационного предпочтения, а также индивидуально-психологических особенностей субъекта управленческой деятельности, который определяет стиль управления. Стиль руководства, выбираемый чаще совершенно неосознанно, стихийно позволяет руководителю опереться на сильные стороны своей индивидуальности и компенсировать слабые [2].

В литературе по теории и практике управления коллективом мы находим весьма широкий

спектр стилей современного руководителя: авторитарный, демократический, либеральный, непоследовательный, авральный, деловой, компромиссный. Каждый из указанных стилей в чистом виде встречается редко. Большое влияние на стиль оказывает конкретная ситуация, следовательно, стиль руководства должен отличаться гибкостью, индивидуальным и ситуативным подходом [5, 6, 7].

Успешные руководители обычно используют смешанные типы руководства. Руководитель должен научиться пользоваться различными стилями, методами и типами влияния. Личностные особенности руководителей имеют большое значение для эффективности их деятельности. Анализ ресурсов личности руководителя показывает резервы улучшения стиля управления [1]. Кроме того, актуальными являются проблемы учета индивидуально-типологических особенностей личности человека при назначении его на руководящую должность.

Цель исследования: Выявление индивидуально-типологических особенностей личности, влияющих на формирование стиля руководства, определяющих эффективность управленческой деятельности.

Методы исследования: В исследовании приняли участие 50 руководителей инженерного, педагогического и медицинского профилей. Средний стаж работы руководителей составил 8,6±0,27 лет; средний возраст – 40,4±6,71 года. Мужчин в исследуемой выборке 55%, женщин 45%.

Для определения личностной ориентации руководителя во взаимоотношениях с подчиненными использовались методики: «Стиль руководства»; методика Томаса-Килменна, тест конкретных ситуаций А.А. Ершова. Для изучения личностных особенностей руководителей во взаимосвязи с различными стилями руководства использованы методики: «Самооценка стиля управления», «Управленческая матрица (Решетка менеджмента)», «Определение преобладающего типа темперамента (Формула темперамента)», «Методика изучения акцентуаций личности К. Леонгарда (модификация С. Шмишека)», «Методика Кеттелла 16-ФЛО (форма С)», «Опросник ограничений управленческого потенциала».

Все результаты исследования обработаны статистически с использованием параметрических и непараметрических методов; для выявления взаимосвязи исследованных показателей использованы коэффициенты корреляционных зависимостей.

Результаты исследований и их обсуждение

В результате проведенных исследований были выявлены определенные взаимосвязи между изучаемыми показателями личностно-типологических особенностей руководителей и эффективностью их управленческой деятельности. Корреляционный анализ показал значимые взаимосвязи между рядом изучаемых параметров.

Выявлена взаимосвязь между демократическим стилем и «сотрудничеством» ($r=0,42$, при $p<0,05$).

Характерная взаимосвязь ($r=0,41$, при $p<0,05$) между демократическим стилем и ориентацией руководителя на психологический климат в коллективе подтверждает, что руководители, имеющие ориентацию на работников, вне зависимости от их ранга в официальной структуре, прислушиваются к их мнениям, предложениям, жалобам. Поэтому в конфликтных ситуациях идет выбор стиля поведения – сотрудничество.

Значимая взаимосвязь ($r=0,39$, при $p<0,05$) между демократическим стилем и возрастом 41-50 лет может говорить о том, что руководители этой возрастной группы приобрели уверенную жизненную позицию и стабильность. Они более свободны и современны в принятии решений и прислушиваются к мнению сотрудников в коллективе. Люди такой возрастной категории способны к творческому решению проблемы, при этом постоянно повышая свою квалификацию.

Выявлена значимая корреляционная взаимосвязь между авторитарным стилем и «соперничеством» ($r=0,41$, при $p<0,05$). Стиль управления, для которого характерно единоличие власти, подавление инициативы, соблюдение дисциплины, будет проявляться в конфликте тактикой поведения – соперничество. Оно несет в себе стремление настоять на своем путем открытой борьбы, занятие жесткой позиции, применение давления и принуждения.

В нашем исследовании мы также выявили значимую корреляционную взаимосвязь между авторитарным стилем и ориентацией руководителя на дело ($r=0,43$, при $p<0,05$). Авторитарный руководитель полностью поглощен обеспечением эффективной деятельности, концентрируется на интересы дела и задачи организации, но мало внимания уделяет поддержанию позитивных отношений в коллективе и рассматривает подчиненных, как инструмент достижения своих целей.

Значимая корреляционная взаимосвязь между авторитарным стилем, «соперничеством» и возрастом 61-65 лет ($r=0,37$, при $p<0,05$), позволяет предположить, что у руководителей этого возраста уверенность в своих силах и знаниях исходит из многолетнего опыта. Происходит утверждение своего социального статуса. Появляется боязнь молодых квалифицированных работников, претендующих на власть. При взаимодействии с подчиненными проявляется склонность к доминированию, напористости и чувства высокой самоценности, критическому осуждению других людей.

Непоследовательный стиль руководства характеризуется тем, что руководитель часто переходит от одного стиля к другому, либо он еще не выработал своего стиля управления. Выявленная значимая взаимосвязь между непоследовательным стилем, «компромиссом» и ориентацией руководителя на самого себя ($r=0,37$, при

p<0,05), может говорить о том, что такие руководители стремятся к поиску средних решений, когда никто много не теряет, но и много не выигрывает. Они предпочитают ответственность перекладывают на плечи помощников, боятся ссор с людьми. В конфликте они предпочитают компромисс, уступая в чем-то, в обмен на уступки другого, проявляя некоторую нерешительность и мягкость. Однако конфликт остается неразрешенным.

Взаимосвязь между непоследовательным стилем и возрастом 31- 40 лет может указывать на то, что руководители данной возрастной группы не выбрали для себя необходимого стиля управления коллективом (r=0,37, при p<0,05). А взаимосвязь между стилем поведения в конфликте «компромисс» и этой возрастной группой говорит о том, что руководители с небольшим опытом руководства, в начале своей карьеры в управленческой деятельности не хотят портить отношения ни с начальством, ни с подчиненными и бояться брать на себя ответственность в решении проблем (r=0,365, при p<0,05).

В исследовании установлена взаимосвязь между возрастом 51-60 лет и стилем поведения в конфликте «избегание» (r=0,4, при p<0,05), а также личностной ориентацией руководителя на официальные отношения (r=0,43, при p<0,05). Накопленный опыт руководителей этого возраста позволяет реалистичнее оценить положение дел. Происходит снижение уровня профессиональных притязаний. Изменяется мотивация в связи с подготовкой к предстоящему пенсионному образу жизни, с ожиданием старости или сопротивлением ее наступлению. Такой руководитель будет стремиться к сохранению своего положения, соблюдению официальной субординации с вышестоящим начальством и предпочитает тактику ухода, уклонения, избегания конфликтной ситуации.

Корреляционный анализ показал положительную взаимосвязь демократического стиля управления с холерическими чертами темперамента (r = 0,50) и отрицательную связь – с флегматическими (r = -0,55).

Имеется отрицательная корреляционная связь количества баллов по шкале застревающего типа акцентуаций характера по методике Леонгарда с направленностью на задания (r = -0,58). Для шкалы гипертимного типа имеется положительная связь с демократическим (r = 0,52) и отрицательная связь с либеральным стилями руководства.

Для других акцентуаций характера обнаружена положительная связь циклотимного типа с демократическим стилем управления (r = 0,59) и прямая связь дистимического типа с либеральным стилем управления (r = 0,59).

Таким образом, имеются положительные взаимосвязи демократического стиля управления с особенностями личности руководителя, как более высокая выраженность холерических черт темперамента, проявления гипертимной и циклотимной акцентуаций характера.

При анализе корреляционных связей между факторами личности по Кеттеллу и стилями управления было обнаружено, что выраженность демократического стиля коррелирует положительно с факторами F (экспрессивность), H (смелость), I (чувствительность) (r = 0,49, 0,55, 0,57, соответственно). Либеральный стиль управления отрицательно коррелирует с фактором H (робость) (r = -0,47). Направленность на персонал имеет обратную связь с фактором E (подчиненность) (r = -0,51).

Обнаружены взаимосвязи особенностей личности руководителя с наличием ограничений управленческого потенциала.

Сангвинический тип темперамента имеет положительную связь со шкалой III (четкие личные цели, r = 0,54).

Демонстративный тип акцентуации коррелирует со шкалой IV (продолжающееся саморазвитие, r = 0,68).

Несколько корреляционных связей имеется у гипертимной акцентуации со шкалами: II (четкие личные ценности, r = 0,65), III (четкие личные цели, r = 0,79), IV (продолжающееся саморазвитие, r = 0,56), V (хорошие навыки решения проблем, r = 0,63), VII (умение влиять на окружающих, r = 0,52), IX (способность руководить, r = 0,51). В данном случае прямые корреляционные связи показывают выраженность черт гипертимной акцентуации у руководителей с их сильными сторонами в управлении персоналом.

Обратные корреляционные связи, которые свидетельствуют о тяготении к слабым сторонам в управлении персоналом, имеются у личности с дистимической акцентуацией со шкалами: II (размытость личных ценностей, r = -0,59), III (смутные личные цели, r = -0,68), V (недостаточность навыка решать проблемы, r = -0,56), VII (неумение влиять на людей, r = -0,74). Эти данные показывают ограничения в реализации управленческих способностей у руководителей с дистимической акцентуацией.

Имеется также обратные связи со шкалой I (неумение управлять собой) тревожного типа (r = -0,52) и циклотимного типа (r = -0,51).

При рассмотрении взаимосвязей особенностей личности по методике Кеттелла со стилями управления наибольшее количество значимых корреляционных связей обнаружено с I шкалой опросника ограничений управленческого потенциала. Так, обнаружены отрицательные связи (свидетельствующие о связи со слабыми сторонами в управлении на негативном полюсе шкал опросника ограничений управленческого потенциала) со шкалой I (неумение управлять собой) факторов A (общительность, r = -0,60), F (экспрессивность, r = -0,61), O (тревожность, r = -0,52) и положительная связь с фактором E (доминантность, r = 0,49) -

это связь с полюсом шкалы I «способность управлять собой». Кроме этого, имеются следующие значимые корреляционные связи: шкалы II (размытость личных ценностей) с Q_4 (напряженность, r = -0,57), шкалы III (четкие личные цели) – с фактором H (смелость, r = 0,51), шкалы V (хорошие навыки решения проблем) – с Q_1 (радикализм, r = 0,58), шкалы VI (недостаток творческого подхода) – с O (тревожность, r = -0,51), шкалы X (неумение обучать) – с L (подозрительность, r = -0,58) и N (дипломатичность, r = -0,50).

В результате корреляционного анализа было обнаружено, что наличие черт гипертимной акцентуации характера связано с наиболее благоприятным демократическим стилем руководства, а также с наличием благоприятных характеристик личности для руководства персоналом (четкие личные ценности, четкие личные цели, продолжающееся саморазвитие, хорошие навыки решения проблем, умение влиять на окружающих, способность руководить). Взаимосвязь демократического стиля управления с холерическим темпераментом также подтверждает связи, показанные выше, так как характеристики гипертимной акцентуации и холерического темперамента имеют много общего. Несколько связей с негативными характеристиками руководителя имеют испытуемые с более выраженными чертами дистимической акцентуации (связь с либеральным стилем управления, размытость личных ценностей, смутные личные цели, недостаточность навыка решать проблемы, неумение влиять на людей). Эти данные говорят о том, что дистимическая акцентуация является неблагоприятной для руководителя.

Имеются отдельные связи благоприятных характеристик руководителя с циклотимной и демонстративными акцентуациями, сангвиническими чертами темперамента, а также отдельные связи неблагоприятных характеристик руководителя с тревожным и циклотимным типами акцентуаций.

Выраженность демократического стиля коррелирует положительно с факторами личности по Кеттеллу: F (экспрессивность), H (смелость), I (чувствительность). Либеральный стиль управления коррелирует с фактором H⁻(робость). Наши данные согласуются с исследованиями, согласно которым, выраженность коллегиального компонента стиля руководства связана с такой личностной особенностью, как реактивная уравновешенность (0,53), стабильность, жизнерадостность, предприимчивость (фактор +F3) [5].

Наибольшее количество корреляций факторов личности обнаружено с I шкалой «Опросника ограничений управленческого потенциала». Такое ограничение, как «неумение управлять собой», связано с факторами A (общительность), F (экспрессивность), O (тревожность), тогда как полюс шкалы I «способность управлять собой» связан с фактором E (доминантность).

Имеются единичные связи отдельных шкал «Опросника ограничений управленческого потенциала» с факторами личности по Кеттеллу.

Таким образом, результаты исследований позволили выявить закономерности взаимосвязей между личностно-типологическими особенностями руководителя и эффективностью его управленческой деятельности. Результаты исследования могут быть положены в основу рекомендаций по повышению эффективности руководства коллективом.

A connection management style , as well as management capacity constraints with the peculiarities of temperament leaders accentuation of character and personality traits

The key words: *head , temperament, character accentuation , management style.*

Список литературы

1. Беляцкий Н.П. Основы лидерства DOC. БГЭУ, 2006. С. 268.
2. Карпов А.В. Психология менеджмента: Учебное пособие. М.: Гардарики, 1999.С. 584.
3. Миронова М.Д., Билюкина О.С. Исследование взаимосвязи личностных черт и стиля управления руководителя // Материалы международной заочной научно-практической конференции «Личность и общество: проблемы современной психологии» 1 февраля 2010 г. http://sibac.info
4. Строков Р.Р. Взаимосвязь темперамента и деятельности руководителей учебных подразделений военно-специальных учебных заведений // Юридическая психология, 2010. №1 . С. 35-37.
5. Райгородский Д.Я. Психология руководства Самара: Изд-во «Бахрах-М», 2005. С. 768.
6. Руденко А.М. Управленческая психология. Ростов н/Д: Феникс, 2010. С. 345.
7. Шикун А.Ф., Филинова И.М. Управленческая психология: Учебное пособие. М.:Аспект Пресс, 2005. С. 336.

Об авторах

Золотникова Г. П. – доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры общей и профессиональной психологии Брянского государственного университета, pfizy.30@yandex.ru

Скачкова Т. А.– кандидат биологических наук, доцент кафедры общей и профессиональной психологии Брянского государственного университета, andwill@mail.ru; andwill2013@yandex.ru

Серёгина Н. В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной психологии. pfizy.30@yandex.ru

УДК 37.012+152.824.7

МЕТОДЫ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ, ПОДВЕРГШИХСЯ ЖЕСТОКОМУ ОБРАЩЕНИЮ В СЕМЬЕ

Е.В. Кузнецова, С.А. Елисеев, Ю.А. Володина

Работа выполнена при поддержке гранта Президента №99.2014.6

Проведено диагностическое исследование подростков, подвергшихся жестокому обращению в семье. Показано, что на рушения, возникающие вследствие перенесенного насилия, оказывают влияние на психологическую устойчивость личности подростков и требуют особой психологической помощи с использованием методов активного социально-психологического обучения.

Ключевые слова: *жестокое обращение в семье, подростки, психологическая устойчивость, методы активного социально-психологического обучения.*

Насилие и жестокое обращение с детьми – одна из актуальных проблем современного общества, возникших в результате экономической нестабильности, утраты духовно-нравственных ценностей в России конца 20 – начала 21 века. Возросшее число неблагополучных семей, в том числе семей, допускающих жестокое обращение с детьми, не обеспечивающих минимально необходимых условий для их жизнедеятельности и полноценного развития актуализирует исследования современных ученых: психологов, педагогов, философов, юристов, - предметом которых становятся вопросы семейного насилия над детьми, психолого-педагогического сопровождения детей, подвергшихся деструктивному воздействию.

Характеристика детей, подвергающихся семейному насилию, дана в работах отечественных ученых М.И. Буяновой, Е.Н Вроно, А.М. Прихожан, Д.И. Фельдштейна и др.. В работах В.Г. Маралова, А.Н. Моховиковой, Т.Я. Сафоновой, В.А. Ситарова , Н.В. Тарабриной, установлена связь жестокого обращения с детьми в семье и асоциального поведения.

Семья по праву считается важнейшим институтом социализации, в котором ребенок получает опыт взаимодействия с окружением, овладевает навыками поведения и межличностного общения. Именно в семье закладываются базовые качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, позитивные нравственные ориентации, жизнеспособность и целеустремленность.

Дети являются самой незащищенной, уязвимой и чаще подвергающейся насилию группой общества. Жесткое обращение к детям в семье является основной причиной отклоняющегося, девиантного поведения детей и подростков, число которых увеличивается.

Т.Я. Сафонова и Т.Н.Журавлева в своих исследованиях определяют жестокое обращение как любое действие и бездействие по отношению к ребенку, в результате которого нарушается здоровье и социальное благополучие ребенка, создаются условия, мешающие его физическому и /или психическому развитию, ущемляющие его права и свободы [2, с. 8].

Принято выделять физический, сексуальный, эмоциональный и психологический виды насилия. Самый распространенный вид насилия – физическое, которое обычно сочетается с другими видами насилия.

Подростковый возраст относят к периоду, «сензитивному к насилию», когда физиологические, гормональные, эмоционально-личностные изменения делают его наиболее травмируемым. Изменения телесного облика, личности, поведения провоцируют потенциальных насильников, в т.ч. и родителей, применяющих дисгармоничные методы воспитания [4, с. 67-68].

При этом подростковый возраст является самым трудным и самым сложным из всех детских возрастов. Психолого-педагогические проблемы воспитания подростков исследовали отечественные психологи И.В. Дубровина, Г.Ф. Кумарина ,О. Крушельницкая , Э.А.Минкова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых.

Последствия перенесенного насилия затрагивают все уровни развития личности ребенка и проявляют себя в виде стойких нарушений на физическом, эмоциональном, когнитивном, поведенческом и социальном уровне.

Исследования психологов показали, что по общему физическому и психическое развитию подростки, пережившие насилие в семье отстают от своих сверстников, воспитывающихся в нормальных условиях.

У детей, подвергающихся насилию, в первую очередь появляются нарушения в эмоциональной сфере. Отсутствие безопасности ведет к возникновению деструктивных эмоциональных реакций. Подросток начинает испытывать беспокойство, страх, боль, ненависть, обиду, унижение и т.п. Ему характерны нарушения в сфере самосознания от переживания вседозволенности до ущербности, низкий уровень принятия себя и других, неразвитость эмпатии, несформированность волевой сферы, чувство страха, регресс в поведении и интеллектуальные дисфункции. Накопленный отрицательный опыт общения переносится на отношения подростка с социальным окружением, находя выражение в агрессии, направленной вовне, на окружающих людей, в том числе на родителей, или на собственную личность, проявляясь в самодеструктивном поведении.

Американский психоаналитик К. Хорни определяла особый склад характера ребенка, пережившего травмирующие переживания в семье, который она называет базальной тревожностью (неразрывно связанной с базальной враждебностью), которая характеризуется «чувством собственной незначительности, беспомощности, покинутости, подверженности опасности, нахождения в мире, который открыт обидам, обману, нападкам, оскорблениям, предательству, зависти» [10].

При этом у подростков формируются различные виды психологических защит, которые, искажая восприятие реальности, делают тревогу менее угрожающей, в тоже время закрепляют неэффективные ролевые позиции и ограничивают сферы его деятельности.

Дети и подростки, пережившие насилие, во взрослом возрасте чаще сталкиваются с многочисленными психологическими проблемами, включая депрессию, алкоголизм, наркоманию, склонность к суициду, оказываются вовлеченными в преступную деятельность.

С целью выявить личностные деформации подростков, переживших жестокое обращение в семье, проведено психологическое исследование детей из ГБУ СО «Областной реабилитационный центр для несовершеннолетних г. Брянска». Было обследовано 12 подростков от 11 до 15 лет, из них 5 мальчиков, 7 девочек, в той или иной степени переживших жестокое обращение в семье.

Для диагностики были использованы методики: модифицированный вариант методики Кеттелла-Ясюковой для подростков, опросник для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиана, Н. Эпштейна, шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера –Ханина [3].

По результатам методики Кеттелла-Ясюковой у 70% обследованных подростков выявлен слабый уровень выраженности по фактору волевого самоконтроля, у 50% - по фактору самостоятельности. По фактору комфомиз ма 40% показали высокий уровень выраженности, что свидетельствует о боязни одиночества, высокой зависимости от референтной группы. У 80 % опрашиваемых подростков выявлена потребность в психологической защите, искажение в самооценке, у 33% - эта потребность очень высокая. По фактору потребность в общение подростки показали крайние результаты: 40% - низкий уровень выраженности, что говорит о неспособности устанавливать близкие отношения в коллективе, у 33 %– очень высокая, т.е подростки имеют высокую степень зависимости от коллектива.

По опроснику А. Мехрабиана, Н. Эпштейна у 33% диагностируемых подростков выявлен очень низкий уровень эмпатии, у 50% - низкий, у 17% – средний уровень.

По шкале Спилбергера по фактору реактивная тревожность диагностика показала: 33% - низкая тревожность, 50% - умеренная тревожность, 17% - высокая тревожность. По фактору личностная тревожность показатели тревожности более высокие: 8%- низкий уровень тревожности, 17% - умеренный, 75% - высокий. При этом у 33% подростков личностная тревожность имеет очень высокие показатели.

Проведенное исследование показало, что подростки, пережившие жесткое обращение в семье, имеют низкую волевую саморегуляцию, искаженную самооценку, нарушение коммуникативных навыков, эмоциональную ригидность. Им свойственно полевое поведение, отсутствие лидерских качеств, они особо нуждаются в поддержке и одобрении референтной группы, но в тоже время не умеют выстаивать отношения с окружающими. Умеренный уровень реактивной, или ситуативной тревожности, свидетельствует о том, что подросткам была оказана индивидуальная первичная психологическая помощь и на данный момент они находятся в безопасной обстановке. При этом уровень личностной тревожности, как устойчивого состояние личности, у обследуемой группы высокий, что отражает предрасположенность подростков к тревоге и предполагает наличие у них тенденции восприятия ситуаций как угрожающих.

Т.о. результаты диагностики и анализ психологической литературы показывает, что жестокое обращения с ребенком в семье и связанные с ними негативные переживания ведут к дезинтеграции личности подростка, отрицательно влияя на развитие и социализацию подростка, снижают его психологическую устойчивость.

Разработкой программ и технологий психологического сопровождения лиц, переживших насилие, в настоящее время занимаются такие известные российские и зарубежные авторы, как: Н. К. Асанова, Т. И. Шульга, М. Клавдиева, Н. Д. Ярославцева, С. Я. Долецкий, Л. Берковец, Дж. Аллан, Х. Ремшмидт, Дж. Г. Менделл, Л. Дамон, С. Г. Кемпе, Р. Бэджли, И. М. Киннард и др.

Одним из главных направлений по оказанию психологической помощи подросткам, пережившим жестокое обращение в семье, является целенаправленная и систематическая работа по повышению психологической устойчивости.

Психологическая устойчивость сохраняет личность от дезинтеграции и личностных расстройств, создает основу для психического и соматического здоровье, позволяет своевременно реагировать на возникающие трудности, частые изменения путем оптимального снижения страха, тревоги, напряжения во всех сферах жизнедеятельности.

Феномен психологической устойчивости подростков в трудных жизненных ситуациях рассматривалась в трудах отечественных ученых А.Е. Личко, В.Н. Мясищева, В.Ф. Переваловой, В.Ф. Петренко, И. Пригожина, В.И. Слободчикова, В.С. Степина, В.Э. Чудновского и др.

К составляющим психологической устойчивости относят:

- способность к личностному росту со своевременным и адекватным разрешением внутриличностных конфликтов;
- относительную стабильность эмоционального тона и благоприятного настроения;
- развитую волевую регуляцию.[7, с. 105-106]

Наиболее распространенным в коррекции психологической устойчивости является метод тренинговой работы, позволяющий работать с личностью, затрагивая глубинные внутренние структуры, трудно поддающиеся коррекции другими методами.

На первом этапе психологической помощи подросткам, жертвам жесткого обращения, используются индивидуальные методы работы, включающие в себя информирование, выслушивание, элементы внушения и убеждения, различные формы эмоциональной и психологической поддержки.

Методы групповой терапии применяют на втором этапе, когда подростку требуется помощь в социальной адаптации, повышении уровня психологической устойчивости, формирования коммуникативных навыков. На этом этапе особо эффективными становятся методы активного социально-психологического обучения: тренинг-группы, группы встреч, психодрама, гештальт-психотерапия и т.д. [9, с. 9].

Попадая в группу, дети и подростки преодолевают ситуации социальной изоляции и формируют контакты с другими детьми и подростками, пережившими похожие жизненные ситуации и испытавшими сходные психологические кризисы. План групповой терапии обычно включает в себя параллельную работу с родителями или опекунами, не причастными к насилию [8, с. 66].

Методы активного социально-психологического обучения позволяют каждому участнику, наблюдая происходящее в группе, идентифицировать себя с другими и использовать установившуюся эмоциональную связь при оценке собственных чувств и поведения. В процессе тренинга подросток имеет возможность проанализировать и переоценить свои установки и убеждения, смоделировать и опробовать различные навыки, которые в дальнейшем сможет использовать в обычной жизни.

Таким образом, проблема деструктивного влияния жестокого обращения в семье на психологическую устойчивость личности подростков, жертв семейного насилия, на их адаптацию и социализацию, требует дальнейшей разработки и реализации механизмов воздействия в рамках индивидуальной и групповой психокоррекционной работы по преодолению последствий жесткого обращения в семье.

Conducted a diagnostic study of adolescents who have been abused in the family. It is shown that violations arising from experienced violence affect the psychological stability of the individual and adolescents require special psychological care using active methods of socio-psychological training.
The key words: *abuse in the family, adolescents, psychological stability, methods of active socio-psychological training.*

Список литературы

1.Емельянова Е.В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. СПб.: Речь, 2008. 336с

2.Журавлева Т.Н. Сафонова Т.Я. Цымбал Е.И. Помощь детям - жертвам насилия. М.: Генезис, 2006.112 с.

3.Интерактивная психодиагностика. - http:exi.org.ua

4.Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. М.: ПЕР СЭ, 2007. 464 с., с. 67-68

5.Корчуганова И.П. Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми группы риска (Методическое пособие) / Под науч. ред. профессора С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2006. 172 с. (с. 85-87)

6.Матяш Н.В., Павлова Т.А. Методы активного социально-психологического обучения. М.: Академия. 2010. 96с.

7. Насилие в семье: Особенности психологической реабилитации. Учебное пособие / Под ред. Н. М. Платоновой и Ю. П. Платонова. СПб.: Речь, 2004.154с.

8.Никифоров Г.С. Психология здоровья: Учебник для вузов. СПб. :Питер, 2006. - 607 с. (с. 105-107)

9.Смагина М.В. Методы активного социально-психологического обучения: Учебно-методическое пособие. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. 92 с.

10.Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Академический проект, 2009 г. 208 с.

Об авторах

Кузнецова Е.В. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, kkuz77@mail.ru

Елисеев С.А. – доктор психологических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

Володина Ю.А.- Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

УДК 159.9 +140.8

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В РАБОТЕ С РУКОВОДИТЕЛЯМИ

Н.В. Матяш, Т.А. Павлова

Рассматривается проблема применения активных социально-психологических методов в повышении эффективности принятия управленческих решений руководителя. Дается анализ результатов интегративного социально-психологического тренинга и методик рефлексивной диагностики умений профессиональной деятельности руководителя.

Ключевые слова: *методы активного социально-психологического обучения, социально-психологический тренинг, принятие управленческих решений, тайм-менеджмент*

В настоящее время происходит возрастание интереса к применению активных социально-психологических методов в работе с профессионалами в различных сферах: образовании, промышленности и торговле, менеджменте [1, 2, 3, 6, 7]. Особую актуальность данная проблема приобретает в связи с острым дефицитом и недостаточной проработанностью адекватных форм и методов обучения, соответствующих не только жизненному и профессиональному опыту взрослых людей, но и их высокому интеллектуальному уровню и выраженной личностной зрелости. В современном обществе также возрастает потребность практического обучения профессионалов психологическим знаниям и коммуникативным умениям, вследствие того, что традиционная передача социально-психологических знаний не дает желаемого эффекта в их применении, не приводит к их использованию в ситуациях профессиональной деятельности.

Под активными социально-психологическими методами понимаются групповые методы работы психолога со слушателями с целью овладения практическими социально-психологическими знаниями и коммуникативными умениями в той или иной сфере [3].

Методы активного социально-психологического обучения, не смотря на явный педагогический и методический аспект их применения, охватывают содержание многих психологических отраслей - социальной, педагогической, возрастной психологии, психологии влияния и управления. Такое специфическое положение активных социально-психологических методов объясняется интегрированностью их содержания, особым характером целей и задач, объединяющих педагогическое, дидактическое и психологическое воздействие на личность.

В качестве базовых активных методов групповой работы психолога, не смотря на многообразие подходов, выделяются три основных типа: социально- психологический тренинг, групповая дискуссия и игровые имитационные методы.

Необходимо отметить, что в силу специфики психологической работы с управленческими кадрами (к которой можно отнести сжатые временные рамки обучения, недостаточную мотивационную готовность руководителей к традиционному обучению, избегание оценочных ситуаций), социально-психологическое обучение должно осуществляться, на наш взгляд, в ходе интегративного социально-психологического тренинга, под которым мы понимаем рациональное сочетание всех методов групповой психологической работы, с включением таких экспресс-методик и приемов активного обучения как тренинговые упражнения, групповые мини-дискуссии, анализ проблемных профессиональных ситуаций, рефлексивной диагностики, которая служит для усиления мотивации обучения профессионалов. Организация учебного сотрудничества в тренинге должна проходить с применением групповых и коллективно-распределённых форм работы (мини-группы, диады).

Психологическая работа с профессионалами и руководителями включает множество направлений, среди которых в качестве актуальных можно отметить такое важное направление деятельности руководителя как принятие управленческих решений и организация времени руководителя [4, 5]. Процесс принятия управленческих решений охватывает все стороны и уровни деятельности руководителя. Управленческие решения различаются по множеству критериев, таких как уровень управления, сфера полномочий, актуальность и своевременность и др. Психологические приемы, способствующие повышению эффективности управленческих решений, должны войти в арсенал профессиональных умений и компетенций каждого руководителя, на их основе руководитель может выработать собственные стратегии и индивидуальный стиль принятия управленческих решений. Организация времени для повышения эффективности его использования в производственной деятельности тесно связана с процессом принятия управленческих решений, поскольку включает способность самостоятельно разрабатывать развернутые и детализированные модели действий для достижения намеченных целей. Система организации времени повышает эффективность деятельности за счет расстановки приоритетов в соответствии с целями и задачами руководителя, планирования их достижения с учетом необходимых ресурсов, выявления неиспользу-

емых резервов времени. Необходимость усвоения и активного применения приемов и технологий в сфере управления временем также очевидна в деятельности руководителя.

Целью нашей работы стало выявление возможностей активного социально-психологического обучения в усвоении приемов и методов принятия руководителем управленческих решений и организации времени руководителя для повышения их эффективности и качества.

МЕТОДИКА

Программа тренинга «Принятие эффективных управленческих решений» была направлена на активизацию процессов усвоения знаний в сфере информационных, организационных и психологических аспектов принятия управленческих решений, повышения качества принятия эффективных управленческих решений и их реализации в проблемных ситуациях. Программа включала следующие этапы усвоения:

1. Ознакомление с содержанием процесса принятия управленческих решений и его структурой.
2. Усвоение и отработка приемов и методов принятия управленческих решений.
3. Рассмотрение социально-психологических аспектов процесса принятия управленческих решений.

Тренинг охватывал руководителей разного уровня, принимавших участие в различных формах повышения квалификации и переподготовки на базе факультета дополнительного образования Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского (N=34 чел.).

Для интерпретации полученных результатов применялся как количественный анализ, основанный на статистической обработке, так и качественная интерпретация материала в соответствии с задачами исследования.

Все отобранные и разработанные для тренинга групповые методы работы были направлены на анализ участниками собственных управленческих действий и деятельности в сфере принятия решений на материале обучающих упражнений и ситуаций.

Для диагностики использовались психологические методики «Контроль принятия решений» и «Управление временем». Выполнение заданий диагностически-рефлексивного характера, в которых участники оценивали собственный качественный уровень принятия управленческих решений, сопровождалось последующим коллективным анализом их сильных и слабых сторон.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В ходе проведения первого этапа тренинга обсуждались сущность и роль решений в процессе управления, виды и формы управленческих решений. В групповой дискуссии участники выделили этапы и основные операции процесса принятия решений. Было отмечено, что наибольшие трудности возникают при выборе альтернатив (способов решений) и формировании критериев для их оценки. Участники также отметили, что наиболее сложными являются такие типы решений, характерных для сферы управления, как решения о распределении полномочий между руководителями подразделений и решения, касающиеся мотивации персонала.

Затем обсуждались типичные ошибки, возникающие при принятии решений: неспособность увидеть очевидное противоречие, переоценка собственных возможностей, реализация неудачных решений, психологическая ригидность. Слушатели также в ходе обсуждения выделили такие ошибки как принятие решения под влиянием несущественных факторов, ошибки в результате действий «по шаблону» и др.

Затем была проведена диагностика качества принятия слушателями управленческих решений с помощью методики «Контроль принятия решений». Были получены следующие результаты, представленные на рис. 1:

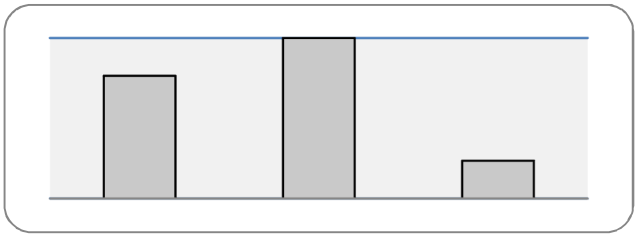


Рис. 1. Соотношение уровней качества принятия управленческих решений

Усл. обозначения: ВУ - высокий уровень; СУ - средний уровень; НУ - низкий уровень качества принятия управленческих решений

Полученные данные показывают, что большинство участников проявляют достаточный уровень качества принятия управленческих решений (38,235 % высокого уровня и 50 % среднего уровня соответственно).

Обсуждение результатов диагностики в группе показало, что участники тренинга осознают основные проблемы и трудности принятия управленческих решений и имеют индивидуальные приемы их преодоления. Среди слабых сторон принятия решений были обозначены такие операции и приемы, как стремление выполнять все самостоятельно; экстенсивные методы работы за счет увели-

чения рабочего времени; выполнение нескольких задач одновременно и др.

В ходе проведения второго этапа модуля слушатели познакомились с инновационными приемами и методами принятия управленческих решений.

Рассматривая такой методический прием принятия управленческих решений как «Принцип Парето», участники проиллюстрировали его проявление примерами народно-хозяйственной деятельности. Знакомство с приемом «Окна Эйзенхауэра» сопровождалось анализом предложенных кейс-ситуаций. «Метод Анализа Иерархий» (Analytic Hierarchy Process) слушатели усваивали, разбирая ситуацию принятия нескольких претендентов, разных по уровню образования, возрасту и профессиональному опыту, на работу. Участниками тренинга были предложены критерии отбора кандидатов, составлена их иерархия на основе группового решения.

Знакомясь с экспертными методами принятия управленческих решений, участники самостоятельно выполняли тренинговое упражнение в мини-группах, применяя «Метод парных сравнений».

В ходе проведения третьего этапа модуля участники рассмотрели социально-психологические аспекты процесса принятия управленческих решений.

Были выделены такие свойства личности, способствующие эффективному принятию решений как увлеченность работой; преданность делу и коллективу; уверенность в себе и др.

Обсуждение проблем тайм-менеджмента в принятии решений показало, что большинство слушателей отмечают недостаток времени для принятия стратегических и тактических решений.

Затем была проведена диагностика организации времени с помощью методики «Управление временем». Были получены следующие результаты, представленные таблице I:

Таблица I

Показатели освоенности приемов тайм-менеджмента

Уровень тайм-менеджмента	Количество участников (в %)
Очень высокий уровень	7,143
Высокий уровень	42,857
Средний уровень	35,714
Низкий уровень	14,286

Представленные данные показывают, что руководители владеют приемами управления временем на высоком уровне, количество испытуемых, продемонстрировавших низкий уровень тайм-менеджмента, уступает другим полученным показателям.

Последующее обсуждение результатов диагностики в группе показало, что большинство участников тренинга владеют рациональными способами управления временем, применяют такие приемы как рациональная организация рабочего места, учет работоспособности в течение дня, внедряют информационно-техническую поддержку принятия и реализации управленческих решений.

Корреляционный анализ результатов проведенных методик с помощью коэффициента корреляции К. Пирсона не выявил значимых корреляционных связей между качеством принятия управленческих решений и умениями организации времени руководителя ($r_{эмп} = 0{,}0967$, при $r_{крит} = 0{,}296$), что свидетельствует о психологическом разрыве между данными приемами управленческой деятельности.

Участники тренинга проявили высокую активность и заинтересованность его содержанием, отметили необходимость применения усваиваемых компетенций (знаний, умений, навыков) в профессиональной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Результаты применения активных социально-психологических методов в психологической работе с руководителями показали, что данное направление является перспективной гибкой формой усвоения профессиональных знаний и обладает рядом преимуществ в работе с профессионалами. Методы активного социально-психологического обучения обладают также выраженным преимуществом в их непродолжительности, гибкости в отношении временных рамок. Кроме того, активные социально-психологические методы обеспечивают мотивационную включенность руководителей в процесс усвоения профессионально-ориентированных знаний.

2. Анализ выявленных психологических характеристик принятия управленческих решений и умений организации времени профессиональной деятельности показал, что руководители обладают высокий потенциалом и достаточным уровнем освоенности данных приемов профессиональной деятельности, однако согласованность разных сторон процесса управления не достаточно представлена.

3. Практико-ориентированное усвоение приемов и техник принятия управленческих решений необходимо для повышения качества и эффективности профессиональной деятельности руководителя.

The problem of active social-psychological methods is considered in increasing of efficiency of the taking the management decisions of the leader. The analysis result integrative social-psychological training and the reflexive diagnostics of the skills professional activity of leader are Given.

The key words: *Active Learning Techniques, social-psychological training, taking the management decisions, time-management*

Список литературы

1. Вачков, И.В. Психологический тренинг [Текст]: методология и методика проведения: учеб. пособие для студентов. / И.В. Вачков. М.: Эксмо, 2010.555 с.
2. Групповой психологический тренинг [Текст]: методические материалы для студентов факультета переподготовки кадров. / Авт.-сост. В.Э. Пахальян. М.: МИОО, 2010. 224 с.
3. Матяш, Н.В. Методы активного социально-психологического обучения [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов. / Н.В. Матяш, Т.А. Павлова 2-е изд. М.: Академия, 2010. 98 с.
4. Моргенстерн Д. Тайм-менеджмент. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью / Д. Моргенстерн. М.: Добрая кн., 2002. 256 с.
5. Пужаев, А.В. Управленческие решения: учеб. пособие. / А.В. Пужаев. М. : КноРус, 2010. 192 с.
6. Kaiser, R.B.; Curphy, G. Leadership development: The failure of an industry and the opportunity for consulting psychologists. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, Vol 65(4), Dec 2013, p.294-302.
7. Prince, M. Does active learning work? A review of the research. Journal of engineering education, 2004, 93(3), p. 223-231.

Об авторах

Матяш Н.В. – доктор психологических наук, профессор Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского

Павлова Т.А. – кандидат психологических наук, профессор Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского

УДК 370.153+372.52

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗе

С.Л. Мельников, О.А. Карнеева

В статье раскрывается сущность понятий «условие», «компетентностный подход». Определяются психолого-педагогические условия развития личности студента в образовательном процессе в вузе. Раскрываются критерии оценки и этапы формирования компетентности студентов. Анализируется последовательность применения различных методов, приемов и форм организации занятий, реализуемых в рамках формирования компетентности личности в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: *компетентность, психолого-педагогические условия развития личности, формирование компетентности студента.*

На современном этапе развития высшего образования основное внимание уделяется формированию компетентности будущих выпускников. Развитие компетентности личности в образовательном процессе в вузе осуществляется при наличии определенных психолого-педагогических условий.

Этимология понятия «условие» позволяет трактовать его, с одной стороны, как обстоятельство, от которого зависит что-либо, и, с другой, как обстановку, в которой что-либо осуществляется [10]. С позиций философии данный термин отражает отношение предмета к окружающим явлениям, процессам. Предмет выступает как нечто обусловленное, а условия - как внешнее относительно предмета многообразие объективной действительности. Если причина непосредственно порождает то или иное явление или процесс, то условие составляет ту среду, в которой последние возникают, существуют и развиваются. Среда может быть описана в терминах конкретной сферы жизнедеятельности, ее возможно целенаправленно конструировать [3]. Таким образом, педагогические условия представляют собой качественную характеристику основных факторов, процессов и явлений образовательной среды, отражающую основные требования к организации деятельности, совокупность объективных возможностей, обстоятельств педагогического процесса, целенаправленно создаваемых и реализуемых в образовательной среде, и обеспечивающих решение поставленной педагогической задачи [9, 12], комплекс мер, способствующих повышению эффективности данного процесса. Цель, с которой создаются педагогические условия, сущностные характеристики планируемого результата, и особенности среды, в которой осуществляется процесс достижения цели, в свою очередь, определяют выбор адекватных психолого-педагогических условий.

В образовании понятие «психолого-педагогические условия» тесно связано с понятием «педагогический процесс», поскольку условия проявляются именно в педагогическом процессе и создаются с целью его оптимизации. Сам педагогический процесс - это функциональная характеристика педагогической системы, ведущий фактор ее личностно-развивающего потенциала. Элементами педагогической системы являются: цели и задачи; субъект (преподаватель) и объект-субъект (учащийся), их взаимодействие; условия и принципы построения работы; содержание и организационные формы; средства, способы и методы; контроль и коррекция; результаты и их оценка [2, 11,]. Позитивное воздействие пе-

дагогического процесса определяется совокупностью «влияния проводимых занятий, их содержания, методики, стиля преподавания, личности преподавателей» [11].

Анализ исследований, посвященных выявлению психолого-педагогических условий, способствующих решению тех или иных образовательных задач, позволяет выделить в них три основных группы:

1) информационные (содержание образования; когнитивная основа педагогического процесса),

2) технологические (формы, средства, методы, приемы, этапы, способы организации образовательной деятельности; процессуально-методическая основа педагогического процесса);

3) личностные (поведение, деятельность, общение, личностные качества субъектов образовательного процесса; психологическая основа образовательного процесса) [4, 9,13].

Таким образом, под психолого-педагогическими условиями понимается определенная организация образовательного процесса в совокупности педагогических средств, методов и форм организации образовательного процесса, конкретных способов педагогического взаимодействия, информационного содержания образования, особенностей психологического микроклимата, обеспечивающая возможность целенаправленного педагогического воздействия на студентов.

Совокупность психолого-педагогических условий достижения определенной цели, определяется, во-первых, сущностью и содержанием формируемого качества личности (как основы для выбора базовых образовательных подходов, принципов, средств и методов воздействия) и, во-вторых, спецификой среды, организационных условий и субъектов деятельности учреждений, в которых осуществляется образовательный процесс в Вузе. Интерес представляют условия, определяющие возможность и успешность развития компетентности личности, а также использование компетентностного подхода к профессиональной подготовке студентов.

Суть компетентностного подхода в профессиональной подготовке студентов, позволяет реализовать все вышеназванные условия системно, с применением наиболее адекватных, с точки зрения сущности компетентности как качества личности, средств, методов и форм организации учебно-воспитательного процесса.

Сущность компетентностного подхода заключается в приоритетной ориентации на такие цели образования, как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [5].

В.А. Исаев отмечает, что с позиции компетентностного подхода формирование компетентности является целеполагающим и осуществляется исключительно за счет методических и педагогических подходов, а не за счет «преподавания» на предметно-содержательном уровне. Для этого предусматривается необходимость соответствующей организации образовательного процесса, а именно: изменение роли преподавателя: от трансляции знаний и способов деятельности к проектированию индивидуального личностного развития каждого студента; внедрение инновационных методов стимулирования учебной деятельности посредством действия, обмена опытом, изучения опыта, постановки и творческого решения проблем; применение методов обучения, содействующих формированию всех составляющих профессиональной компетентности обучающихся в зависимости от их личных склонностей; ориентация студентов на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций, обеспечение прочной взаимосвязи образовательных целей с ситуациями применимости на рынке труда; применение альтернативных оценочных процедур, адекватных особенностям приобретаемого студентами опыта - набору компетенций, и учитывающих индивидуальные особенности развития [7].

Э.Ф. Зеер отмечает, что центральное место в реализации компетентностного подхода принадлежит ряду развивающих технологий, а именно: когнитивно - ориентированным (диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.); деятельностно- ориентированным (метод проектов, имитационно-игровое моделирование, организационно - деятельностные игры, контекстность обучения и др.); личностно - ориентированным (интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др.) [5, 6].

Исходя из нашего видения сущности компетентности студентов как системной совокупности общесоциальных и профессиональных характеристик, можно сказать, что компетентностный подход к образованию должен способствовать оптимизации освоения и исполнения студентами разнообразных социальных и профессиональных ролей, обеспечивать способность к реализации многообразных социальных и профессиональных ролевых функций. Это, в свою очередь, предполагает ориентацию компетентностного подхода на овладение студентами контекстной информацией и творческими способами ее использования, на их ориентацию в многообразии ситуаций социальной и профессиональной действительности и развитие умений адекватно действовать в меняющихся обстоятельствах.

Таким образом, целенаправленное развитие компетентности посредством реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки связано:

а) с определенным содержательным и процессуальным структурированием и наполнением содержания обучения для обеспечения целостности, внутрипредметной и межпредметной интеграции научного знания, рационального сочетания вариативности и инвариантности информации, ее фундаментальности и контекстности;

б) с выбором и реализацией эффективных форм и методов организации деятельности студентов по системному овладению социальными и профессиональными знаниями, их сознательному творческому применению, овладению навыками профессиональной деятельности, социального поведения, социального и профессионального общения;

в) с организацией конструктивного педагогического взаимодействия, способствующего развитию сознательного отношения студентов к содержанию образования, ответственного отношения к своей деятельности и поведению, повышению их образовательной активности и т.д.

Важным аспектом организации процесса формирования компетентности личности является учет закономерностей развития мышления и деятельности. Формирование и качественное совершенствование системы знаний, обусловлено именно развитием мышления и деятельности. Мышление также правомочно рассматривать как деятельность - интеллектуальную, или мыслительную деятельность [8].

В связи с этим, важно эффективно структурировать последовательность образовательных методов и приемов. Их применение должно способствовать поступательному развитию психологических характеристик компетентности (интеллектуально-когнитивных и деятельностно-поведенческих) и становлению внутренней мотивационной основы саморазвития и профессионального совершенствования студентов. Следует учитывать и использовать те методы и приемы, которые в наибольшей степени подходят для последовательного формирования системы знаний, становления ценностных отношений, развития поведения и деятельности, а также соответствуют содержательным аспектам формируемого блока компетентности. То есть, необходимо опираться на закономерности развития когнитивной, мотивационно-ценностной и деятельностно-поведенческой сфер личности, постепенно повышая требования к уровню самостоятельности и продуктивности деятельности, к степени обобщения знаний и умений, а также осознанности и интериоризированности ценностей и мотивов.

Исходя из этого эффективными для формирования компетентности можно считать: приемы мнемической деятельности, методы и приемы витагенного образования, приемы эмоционального воздействия, разъяснительные и дискуссионные методы и др.

Закономерности развития различных личностных характеристик, качеств (мышления, памяти, деятельности, интересов, ценностей и т.д.) обусловливают правомочность последовательности применения различных методов и приемов, а также соответствующих им форм организации занятий, реализуемой в рамках формирования каждого вида компетентности.

К ним относятся: прямая установка на запоминание блока информации (лекция), группировка и классификация данных (семинар), происходит формирование когнитивной основы дальнейшей работы; разъяснение аксиологического содержания информации, убеждение в социальной значимости обсуждаемых ценностей, социальных/профессиональных ролей и функций (лекция-беседа); обсуждение индивидуально-личностного отношения к информации, убеждение в ее личностной значимости посредством применения приема ретроспективного анализа жизненного опыта, связанного с социальными/профессиональными взаимодействиями (семинар); подбор примеров социального/профессионального взаимодействия, деятельности из жизненного опыта студентов, литературы, периодики (самостоятельная работа дома); решение ситуативно-проблемных задач, связанных с анализом и оценкой ситуации, поиском и обработкой соответствующей информации, обобщение информации и формулировка выводов (семинар); выполнение заданий на поиск аналогий из жизненного опыта, иллюстрирующих сделанные выводы (семинар, самостоятельная работа дома); решение ситуативно-проблемных задач, связанных с выбором способов действий для изменения ситуации (семинар); обсуждение сконструированных индивидуальных стратегий в форме диспута, дискуссии (семинар); организация ролевых или деловых игр, связанных с имитацией ситуаций социального взаимодействия/профессиональной деятельности (семинар); решение ситуационно-проблемных задач, связанных с контролем и коррекцией поведения и деятельности (семинар); разработка и презентация проектов, что способствует внутрипредметной и межпредметной систематизации знаний, формированию ценностно-мотивационной основы конструктивного поведения и деятельности; применение, реализация усвоенных знаний и сформированных умений в условиях реальной практической деятельности (общественной, профессиональной).

Сформированность компетентности свидетельствует о готовности человека к соответствующей деятельности. В обыденном понимании готовность к какой-либо деятельности означает согласие выполнять эту деятельность, а также состояние, при котором деятельность может быть выполнена эффективно. Такое состояние определяется совокупностью необходимых знаний, формирующихся в рамках теоретической

подготовки, умений и опыта деятельности, которые развиваются в процессе практической подготовки.

Содержание теоретической подготовки включает два аспекта: чему учить (информационное содержание) и каким образом обеспечить системность, прочность, полноту полученных знаний и теоретических умений. Одним из важнейших средств профессиональной подготовки является информационное содержание образования, отраженное в учебных предметах.

Содержание учебных дисциплин, что очевидно, представляет собой непосредственную базу формируемых теоретических знаний, в процессе применения которых развиваются соответствующие интеллектуальные и практические умения. Эти же знания реализуются и в определенных видах социальной/профессиональной деятельности - основы накопления опыта и развития способностей. Знания обладают и огромным мотивационным потенциалом в развитии социально и профессионально значимых характерологических качеств личности.

Информационное содержание образования обусловлено содержанием компонентов социальной и профессиональной компетентности, и представлено в виде сфер научного знания, являющихся базовыми когнитивными основами развития конкретных компетенций. Данное содержание не привязано жестко к образовательным и учебным планам, программам направлений подготовки, поскольку, во-первых, сформировать конкурентоспособность на предметном уровне невозможно, во-вторых, учебные планы достаточно часто меняются. При изменениях образовательных программ заданные научные области позволят выделять инвариантные блоки информации, при этом актуальная адекватность программ может достигаться за счет гибкого изменения содержания и объема самостоятельной работы студентов. Прогностическая адекватность образовательных программ обеспечивается гибкостью и вариативностью элективных и факультативных курсов, а также разнообразием внеучебных форм теоретической подготовки студентов: не только в рамках самостоятельной работы, но в организованных формах - студенческих научных кружках, мастер-классах, консультациях и т.п.

Как уже говорилось, при организации преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин важным является обеспечение междисциплинарной интеграции знаний в контексте определенных структурно-содержательных характеристик (компонентов) компетентности.

Организация и сопровождение реальной профессиональной и общественной деятельности студентов представляют собой ядро практической подготовки выпускников, основу формирования у них социального и профессионального опыта.

Практическая профессиональная деятельность в период обучения осуществляется студентами в рамках педагогической и производственной практик, а также в виде участия в работе студенческого научного сообщества. Общественная деятельность может осуществляться в формах участия волонтерских движениях, культурных обществах и творческих коллективах, молодежных объединениях, гражданских и политических процессах и акциях, работы в органах студенческого самоуправления и др.

Данные виды деятельности составляют практическую подготовку студентов, в их основе лежит учебно-практическая работа на занятиях. Она может осуществляться в формах решения ситуативно-проблемных задач, участия в деловых и ролевых играх, разработки и презентации проектов, участия в профессиональных диспутах и т.д. Тематика ситуационно-проблемных задач, деловых и ролевых игр, и диспутов должна соответствовать содержанию формируемого вида компетентности.

При формировании у будущих специалистов тех или иных личностных качеств в условиях образовательного процесса обязательно встает вопрос о том, какие характеристики будут свидетельствовать об успешности педагогических воздействий, эффективности применяемых методов. Для определения эффективности конкуренторазвивающего образовательного процесса необходимы критерии результативности [14]. Сущность и структура компетентности личности студентов обусловили следующее критериальное обеспечение образовательного процесса:

1. Когнитивно-интеллектуальные критерии - систематизированные контекстные социальные / профессиональные знания, умения их интерпретировать и творчески применять при решении социальных / профессиональных задач. Оценка осуществляется посредством устного или письменного опроса, контент-анализа результатов решения задач.

2. Мотивационно-волевые критерии - сознательное и ответственное отношение к осуществляемой деятельности и к ее результатам. Оценка осуществляется посредством педагогического наблюдения (стремление исправить ошибки, улучшить результаты при условии, что это не меняет отметки; участие в работе на добровольных основах), бесед.

3. Деятельностно-поведенческие критерии - практический опыт контекстного социального взаимодействия / профессиональной деятельности. Оценка осуществляется посредством педагогического анализа, экспертизы содержания и результатов деятельности.

Каждая группа критериев может оцениваться по нескольким параметрам, являющимся осно-

ваниями для проведения экспертизы (на базе результатов педагогического наблюдения, бесед, контент-анализа, опроса и т.д.).

Основаниями для оценки когнитивно-интеллектуальных критериев являются:

1. Системность знаний - способность к тематическому обобщению информации, ее анализу, воспроизведению системы понятий соответствующей области науки для решения конкретных социальных / профессиональных задач (учебно-теоретических, учебно-практических, практических).

2. Интегрированность знаний - способность воспроизводить, обобщать и применять полученные при изучении различных учебных предметов знания и умения для решения конкретных социальных / профессиональных задач (учебно-теоретических, учебно-практических, практических), определять дефицит информации и научную область, к которой эта информация относится.

3. Осознанность и практикоориентированность знаний - понимание сферы применимости информации, способность выделить знания, необходимые для решения конкретных социальных / профессиональных задач (учебно-теоретических, учебно-практических, практических).

Параметрами оценки мотивационно-волевых критериев конкурентоспособности при решении контекстных учебно-теоретических, учебно-практических, практических социальных профессиональных задач являются: степень инициативности и активности в деятельности; степень ответственности за последствия своих действий; заинтересованность в результатах деятельности.

Судить о степени сформированности опыта деятельности (деятельностно-поведенческие критерии) можно по следующим показателям: объем успешно решаемых профессиональных/социальных задач; степень разнородности успешно решаемых профессиональных/социальных задач, характеризующих всесторонность профессионального опыта, полифункциональность деятельности; быстрота решения стандартных профессиональных/социальных задач; новизна, оригинальность, самостоятельность решения профессиональных/социальных задач, характеризующих степень творческости профессиональной деятельности.

Использование указанной совокупности показателей позволит комплексно оценить уровень развития профессионального опыта во всем его содержательном многообразии, как в количественном, так и в качественном отношении. [1, 14].

Наиболее значимыми критериями, в соответствии с тезисом «практика - критерий истины», являются деятельностные. В этой связи, а также учитывая, что компетентность определяет способность личности действовать за пределами учебных условий и ситуаций, переносить знания и умения в область практического применения, выделяют следующие этапы поступательного развития компетентности в образовательном процессе:

1. Учебно-теоретический этап, направленный на формирование интеллектуальных (теоретических) умений и способностей студентов решать теоретические задачи в учебном процессе. Основным средством развития компетентности на данном этапе являются ситуационно-проблемные задачи.

2. Учебно-практический этап, связанный с формированием способностей студентов применять знания и умения в ситуациях игрового взаимодействия, а также самостоятельно проектировать способы решения социальных/профессиональных проблем посредством разработки соответствующих проектов.

3. Практический этап, направленный на непосредственное применение сформированных знаний и умений в условиях реального социального взаимодействия / профессиональной деятельности.

Таким образом, теоретические и методологические основы формирования компетентности, содержание компетентностного подхода к профессиональной подготовке позволили выделить совокупность психолого-педагогических условий формирования компетентности у студентов. Реализация в образовательной практике описанных выше психолого-педагогических условий будет способствовать решению наиболее актуальной задачи современной высшей школы, подготовке конкурентоспособного выпускника.

In article the essence of the concepts "condition", "competence-based approach" reveals. Psychology and pedagogical conditions of development of the identity of the student in educational process in higher education institution are defined. Criteria of an assessment and stages of formation of competence of students reveal. The sequence of application of various methods, receptions and forms of the organization of the occupations realized within formation of competence of the personality in the course of training in higher education institution is analyzed.
The key words: *competence, psychology and pedagogical conditions of development of the personality, formation of competence of the student.*

Список литературы

1. Бегидова С.Н. Теоретические основы профессионально-творческого развития личности специалиста по физической культуре и спорту / С.Н. Бегидова. Майкоп, 2001.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. М.: Педагогика, 1989.
3. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Н.М. Борытко

// Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001.

4. Ганин Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей (Электронный ресурс) / Е.А.Ганин. - http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html

5. Зеер Э.Ф Компетентностный подход к образованию [Электронный ресурс] / Э.Ф. Зеер. - Режим доступа: http://www.urorao.ru/konf2005.php

6. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. 2004. № 3 (27).

7. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход: монография / В.А.Исаев. Великий Новгород, 2005.

8. Карнеев Р.К, Краснопольская Н.С., Минава С.С. Социальная компетентность в структуре социального и эмоционального интеллекта психологов образования: Монография. Брянск: Изд-во «Курсив», 2011.

9. Мошкин В.Н. Педагогические условия воспитания культуры безопасности (Электронный ресурс) / В.Н.Мошкин. - http://www.oim.ru/reader.asp

10. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И.Ожегов // Под ред.Н.Ю.Шведовой. М.: Рус.яз., 1981.

11. Столяренко Л.Д., Основы психологии / Л.Д.Столяренко. Ростов н/Д, Изд-во Феникс, 2009.

12. Степченко Т.А., Ретивых М.В., Технологии формирования профессиональной компетентности обучающихся в организациях профессионального образования. Брянск: РИО БГУ: Материалы международной научно-практической конференции, 2013.

13. Тулегенова А.Г. Некоторые психолого-педагогические условия оптимизации учебно-воспитательного процесса (Электронный ресурс) / А.Г. Тулегенова. - http://www.crimea.edu/tnu/magazine/scientist/edition3/ n03019.html

14. Широбоков С.Н. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в вузе [Электронный ресурс] / С.Н. Широбоков. Режим доступа: http://integr.narod.ru/konf0012/k502.htm

Об авторах

Мельников С.Л. – кандидат педагогических наук, профессор Брянского государственного университета им.академика И.Г. Петровского, bryanskgu@mail.ru

Карнеева О.А. – кандидат психологических наук, доцент Брянского государственного университета им.академика И.Г. Петровского, karneeva.olga@yandex.ru

УДК 37.014

ТИПЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОГНОЗЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ[1]

В.С. Меренкова

Данная работа посвящена рассмотрению проблемы влияния негармоничных типов семейного воспитания как хронических психотравмирующих воздействий на внутреннюю картину здоровья младших школьников.

Ключевые слова: *внутренняя картина здоровья, младшие школьники, тип семейного воспитания, негармоничные типы семейного воспитания.*

В настоящее время общепризнано, что патогенез хронических соматических заболеваний определяется взаимодействием комплекса биологических и психосоциальных факторов, причем относительное значение каждого из них в каждом конкретном случае индивидуально [5, 11]. Исследователи отмечают возрастание в последние десятилетия распространенности соматических заболеваний, называемых болезнями адаптации, в патогенезе которых большую роль играют психогенные факторы [6]. Распространенность психогенно возникающих соматических расстройств в детском возрасте не только значительна, но и постоянно увеличивается, что связано не только с указанными выше факторами, но и с неадекватным отношением к здоровью как ценности у родителей детей, а также со спецификой детско-родительских отношений [15].

Исследования показывают, что существенное влияние на состояние здоровья детей оказывают как острые психические травмы (например, смерть близкого человека), так и хронические психотравмирующие воздействия (например, негармоничные типы семейного воспитания). Установление причин формирования нарушений здоровья у детей является весьма сложной задачей. Та или иная система организма ребенка может оказаться врожденно или прижизненно ослабленной, однако во всех случаях при функциональных расстройствах у детей на первый план выходят неблагоприятные

[1] Работа поддержана грантом РГНФ № 14-16-48005 а(р)

микросоциальные условия развития и особенности формирующейся личности [3].

В научной литературе представлены различные классификации типов семейного воспитания, в содержании которых отражаются взгляды на положительное и негативное влияние семьи в формировании личности ребенка и сохранении его здоровья [12, 14]. Устойчивые представления о вероятности нарушения здоровья дети приобретают лишь к 7 годам. Согласно Дж. Боулби [2], возникновение эмоционального самоощущения у ребенка происходит по механизму интериоризации того, как относятся члены семьи, родные к тем или иным качествам ребенка. Нарушение отношений между ребенком и близкими существенно влияет на его здоровье.

Ю.Б. Некрасова [7] ввела понятие «внутренняя картина здоровья» для описания психологического механизма, повышающего порог возникновения заболеваний. Осознанная забота ребенка о своем здоровье, появляющаяся при непосредственном воздействии ближайшего окружения, способствует формированию внутренней картины здоровья как комплексного субъективного представления человека о своем здоровье, механизмах его формирования, причинах ухудшения и совокупности эмоциональных переживаний в состоянии здоровья, способах его поддержания и сохранения [1].

В то же время понятие «внутренняя картина здоровья» (ВКЗ) не подкреплено комплексом диагностических методик, позволяющих эффективно его оценить не только у взрослых, но и у детей. Наши предыдущие данные свидетельствуют о значительном ухудшении здоровья детей первых лет жизни в Липецкой области [9]. Это ставит задачу восстановления здоровья у этих детей в более позднем возрасте и формирования у них внутренней картины здоровья как психологического фактора устойчивости к заболеваниям, связанным с состоянием стресса. Безусловно, внутренняя картина здоровья должна формироваться в семье у ребенка с рождения. Однако наиболее сензитивным периодом для воздействия извне является младший школьный возраст, характеризующийся активным освоением новых понятий [4] и возникновением метакогнитивного осознания [10].

Обозначенные теоретические аспекты проблемы позволили определить цель исследования – выявление влияния типа семейного воспитания на ВКЗ детей младшего школьного возраста. В исследовании принимали участие 56 младших школьников с 1 по 4 классы и 71 родитель (52 матери и 19 отцов). Совокупная выборка составила 127 человек. Средний возраст испытуемых:

- *детей младшего школьного возраст – 8,5±0,6;*
- *матерей и отцов детей младшего школьного возраста – 34,4±5,6;*
- *матерей детей младшего школьного возраста – 33,8±5,7;*
- *отцов детей младшего школьного возраста – 36±5,4.*

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 23, 70 г. Липецка и включало в себя три этапа. На первом этапе диагностировался уровень ВКЗ младших школьников. На втором этапе были выявлены доминирующие типы семейного воспитания детей младшего школьного возраста. И, наконец, третий этап предполагал выявление взаимосвязи гармоничных и негармоничных типов воспитания родителями детей с уровнем ВКЗ младших школьников.

Для изучения уровня ВКЗ младших школьников использовалась экспресс-диагностика ребенка Е.И. Николаевой [8], согласно которой необходимо задать ребенку вопрос о том, что нужно делать, чтобы быть здоровым. Ответ, содержащий представление ребенка о здоровом образе жизни как необходимости постоянно двигаться, заниматься спортом, правильно питаться, позволяет судить о сформированности ВКЗ (более 12 баллов). Если ребенок в своих суждениях связывает здоровый образ жизни с употреблением лекарственных препаратов и посещением врачей, то это свидетельствует о несформированности ВКЗ (не более 8 баллов). Промежуточные баллы от 8 до 12 указывают на то, что ВКЗ сформирована, но не полностью.

Для диагностики типов семейного воспитания использовалась методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса [13]. Опросник АСВ включает 130 утверждений, касающихся воспитания детей, и позволяет определить, каким образом родители воспитывают ребенка в семье. Для этого измеряется 11 шкал, относящихся к нарушениям процесса воспитания: гиперпротекция, гипопротекция, потворствование, игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность требований-обязанностей ребенка, недостаточность требований-обязанностей ребенка, чрезмерность требований-запретов, недостаточность требований-запретов к ребенку, строгость санкций (наказаний) за нарушение требований ребенком, минимальность санкций, неустойчивость стиля воспитания.

Анализ данных, полученных в ходе экспериментального исследования, позволил выделить три уровня ВКЗ испытуемых: сформированная, сформированная, но не полностью и несформированная. Результаты исследования ВКЗ младших школьников в процентном соотношении представлены на рис.1.

Как видно из представленных на рисунке 1 результатов, доминирующим уровнем ВКЗ у младших школьников является несформированная ВКЗ (54 %).

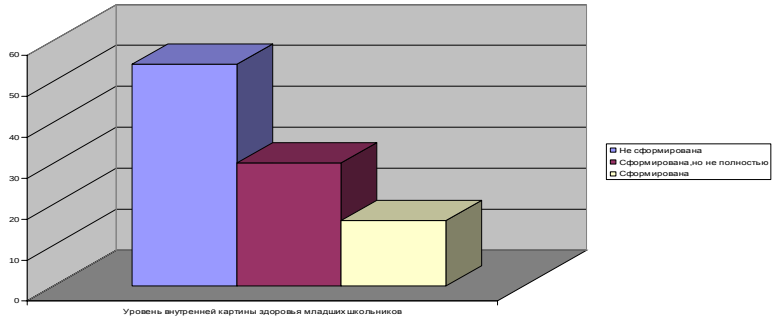


Рис. 1. Результаты исследования ВКЗ детей младшего школьного возраста

Далее мы продиагностировали родителей и выявили характерные типы семейного воспитания. Среди наиболее распространенных наблюдались потворствующая гиперпротекция (37 % от общей выборки) и гармоничный тип семейного воспитания (28 % от общей выборки). Результаты исследования типов семейного воспитания родителями младших школьников в процентном соотношении представлены на рис.2.

Менее представленной как в общей выборке, так и в выборке матерей и отцов отдельно является гиперпротекция (17 % и 16 % соответственно). При гиперпротекции родители уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, и воспитание его становится центральным делом их жизни. Напротив, потворствующая гиперпротекция предполагает максимальное стремление родителей к некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка. Они «балуют» его. Любое его желание – для них закон. Объясняя необходимость такого воспитания, родители приводят аргументы, являющиеся типичной рационализацией, – «слабость ребенка», его исключительность, желание дать ему то, чего был сам лишен в свое время родителями, и т.д. При потворствовании родители бессознательно проецируют на детей свои ранее не удовлетворенные потребности и ищут способы заместительного удовлетворения их за счет воспитательных действий. Как видно из рис. 2, потворствующая гиперпротекция является доминирующим типом семейного воспитания испытуемыми своих детей, несмотря на то, что данный тип относится к негармоничным, а, следовательно, способствует развитию демонстративных (истероидных) и гипертимных черт личности.

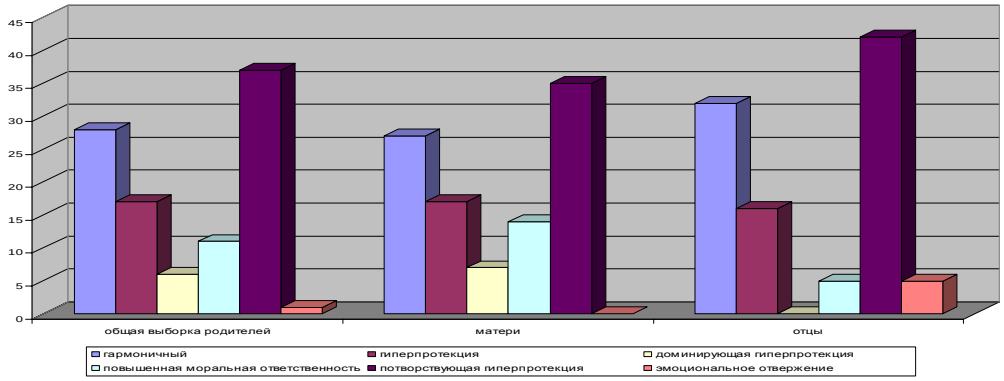


Рис. 2. Результаты исследования типов семейного воспитания родителями младших школьников

Повышенная моральная ответственность (11 % от общей выборки) образуется сочетанием высоких требований к ребенку и одновременно с этим понижением внимания к нему со стороны родителей, меньшей заботой о нем. Этот тип воспитания стимулирует развитие черт тревожно-мнительной (психастенической) акцентуации характера. При доминирующей гиперпротекции (6 % от общей выборки испытуемых) ребенок находится в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени. Но в то же время лишают его самостоятельности многочисленными ограничениями и запретами. Эмоциональное отвержение представлено лишь у одного испытуемого-отца. В основе данного типа семейного воспитания лежит осознаваемое или, чаще, неосознаваемое отождествление родителями ребенка с какими-либо отрицательными моментами в собственной жизни. Ребенок в этой ситуации может ощущать себя помехой в жизни родителей, которые устанавливают в отношениях с ним большую дистанцию.

Был проведен корреляционный анализ с целью выявления взаимосвязи типов семейного воспитания и ВКЗ младших школьников (табл.1). Корреляционный анализ позволил выявить достоверную взаимосвязь между уровнем ВКЗ младших школьников и типом семейного воспитания родителями (k=0,250 при $p \leq 0,05$).

Таблица 1

Данные корреляционного анализа взаимосвязи уровня внутренней картины здоровья младших школьников и типа семейного воспитания родителями

Параметры анализа данных	Уровень ВКЗ младших школьников
Тип семейного воспитания родителями (матерями и отцами)	**,250**
Тип семейного воспитания матерями	,174
Тип семейного воспитания отцами	,343

Проведение регрессионного анализа позволило выявить влияние независимой переменной, в нашем исследовании это «тип семейного воспитания», на зависимую переменную – «уровень ВКЗ младших школьников» (табл. 2).

Таблица 2

Параметры регрессионного анализа (зависимая переменная «ВКЗ младших школьников»)

Независимая переменная	R	R2	B	p
Тип семейного воспитания родителями детей младшего школьного возраста	,107	,050	,250	,036
Тип семейного воспитания матерями детей младшего школьного возраста	,081	,060	,184	,188
Тип семейного воспитания отцами детей младшего школьного возраста	,152	,088	,379	,099

Таким образом, статистический анализ данных позволил обнаружить достоверную взаимосвязь типа семейного воспитания и уровня ВКЗ детей младшего школьного возраста, что говорит об обусловленности несформированной ВКЗ у детей, у родителей которых выявлены негармоничные типы воспитания во взаимоотношениях с собственными детьми, а именно, потворствующая и доминирующая гиперпротекция, а также повышенная моральная ответственность. Напротив, гармоничный тип воспитания определяет сформированность внутренней картины здоровья младших школьников.

This work is devoted to the problem of the influences of the inharmonious types of family education as the chronic traumatic effects on the internal health pictures of primary school children.
The key words: *internal health picture, primary schoolchildren, the type of family's education, inharmonious types of family's education.*

Список литературы

1. Ананьев, В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья [Текст] / В.А. Ананьев. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей [Текст] / Дж. Боулби. Пер. с англ. М.: Академический проект, 2006. 232 с.
3. Войнова, Е.Ю. Психогенные факторы нарушения здоровья у старших дошкольников: дис. ... канд. психол. н.: 19.00.04 / Войнова Елена Юрьевна; [Место защиты: ГОУВПО "Российский государственный педагогический университет"]. Санкт-Петербург, 2009. - 170 с.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология [Текст] /Под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984 432 с.
5. Исаев, Д.Н. Психосоматические расстройства у детей: руководство для врачей [Текст] / Д.Н. Исаев. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
6. Малкина-Пых, И.Г. Психосоматика [Текст] / И.Г. Малкина-Пых. М.: Эксмо, 2008. 416 с.
7. Некрасова, Ю.Б. Групповая эмоционально-стрессовая психотерапия в коррекции психических состояний заикающихся [Текст]/ Ю.Б. Некрасова // Вопросы психологии. 1984. №2. С.75.
8. Николаева, Е.И. Технологии здоровьесбережения и здоровьеформирования в условиях детского сада [Текст] / Е.И. Николаева, В.И. Федорук, Е.Ю. Захарина. СПб: Детство-Пресс, 2014. 290 с.
9. Николаева, Е.И. Моделирование прогноза здоровья ребенка первых лет жизни на основе психофизиологических характеристик его матери в условиях малого города [Текст] / В.С. Меренкова, Е.И. Николаева // Психология образования в поликультурном пространстве.2012. -Т. 2 (№ 18). С. 5-12.
10. Николаева, Е.И. Психология семьи [Текст] / Е.И. Николаева. СПб: Питер, 2013. 336с.
11. Сидоров, П.И. Психосоматическая медицина: руководство для врачей [Текст] / П.И. Сидоров, А.Г. Соловьев, И.А. Новикова; под ред. П.И. Сидорова. М. : МЕДпресс-информ, 2006. 568 с.
12. Синягина, Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений [Текст] / Н.Ю. Синягина. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 96 с.
13. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер / Серия: «Психодиагностика: педагогу, врачу, психологу» (Вып. 1). Под общей редакцией д.м.н; проф. Л.И. Вассермана. М.: «Фолиум», 1996. 48 с.
14. Parke R.D. Development in family // Annual Review of Psychology. 2004. V.55. P.356-369.
15. V. Merenkova, E. Nikolaeva Mothers' behavior and children's health // International Journal of Behavioral Medicine, Springer, New York. 2012. V.19. P.78.

Об авторе

Меренкова В.С. - кандидат психологических наук, доцент Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина.

УДК: 159.9+331.2

РОЛЬ ДЕНЕЖНОЙ МОТИВАЦИИ В ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЕ РАБОТНИКОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА

М.В. Прохорова, А.А. Баранова

Авторы исследуют роль и значение денежного вознаграждения в структуре мотивации трудовой деятельности работников фармацевтического бизнеса и особенности мотивации руководителей и исполнителей. В статье раскрывается соотношение мотивационных комплексов в потребностей сфере работников фармацевтического бизнеса в целом, а также дифференцированно для руководителей и исполнителей.

Ключевые слова: *денежная мотивация, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, мотивация трудовой деятельности, мотивационный комплекс, фармацевтический бизнес.*

Введение

Более 1000 вакансий медицинских представителей, провизоров и фармацевтов в России ежедневно открыты на ведущем рекрутинговом портале http://hh.ru [1], что свидетельствует о большом спросе на специалистов и руководителей фармацевтического бизнеса. Система мотивация персонала играет важную роль в привлечении нужных кандидатов на работу и удержании сотрудников фармацевтического бизнеса. Из многочисленных опросов, которые проводят сайты работы и кадровые агентства, вытекает, что ключевым инструментом в мотивации работников фармацевтического бизнеса является заработная плата [2]. Организация подобных исследований не имеет под собой строгой методологии, а обработка первичных данных не подкреплена статистическими методами. Дифференциальные различия в мотивации руководителей и исполнителей фармацевтического бизнеса не рассматриваются. Постоянная борьба работодателей за нужный персонал посредством повышения заработной платы становится препятствием на пути развития бизнеса и его сотрудников. Для построения эффективной мотивационной системы работодателям фармацевтического бизнеса важно получить ответы на ряд вопросов. Во-первых, для удовлетворения каких потребностей сотрудники используют заработную плату. Во-вторых, какова роль денежного вознаграждения в структуре мотивации персонала фармацевтического бизнеса. В-третьих, какие различия существуют в денежной мотивации работников, занимающих руководящие и исполнительские должности.

Изучение особенностей денежной мотивации работников фармацевтического бизнеса послужило **целью** данного исследования, а поиск ответов на поставленные выше вопросы определи постановку задач научной работы.

Методологической основой исследования послужили работы по мотивации личности А. Маслоу [3], по мотивации трудовой деятельности С.Л. Рубинштейна [4], Ф. Херцберга [5], К. Замфир [6], А.А. Реана [7]. При определении группы потребностей, обуславливающих важность получения денежного вознаграждения, авторы опирались на пирамиду А. Маслоу, в соответствии с которой выделяются: физиологические потребности, потребности в безопасности, потребности в любви и привязанности, потребности в уважении и признании, потребности в самоактуализации [3]. При определении роли денежного заработка в структуре мотивации трудовой деятельности ключевым положением стало выделение внутренней и внешней мотивации деятельности в работах С.Л. Рубинштейна [4], мотиваторов и факторов гигиены в трудах Ф. Херцберга [5]. Данное положение нашло практическое преломление в работах К. Замфира [6] и А.А. Реана [7] при создании опросника.

«Внутренние мотивы порождаются самой трудовой деятельностью: её общественной полезностью, удовлетворением, которое привносит работа благодаря содержащимся в ней возможностям творчества, изобретательства, участия в организации и руководстве, общения с людьми… Внутренней мотивации присуще особое качество. Она возникает из потребностей самого человека, поэтому на её основе человек трудится с удовольствием, без какого-либо внешнего давления», − указывает румынский социолог [6, с.68-69]. Внутренней мотивации К. Замфир противопоставляет внешнюю, содержащую «те мотивы, которые находятся за пределами труда как такового и самого работника: заработок, боязнь осуждения, стремление к престижу» [6, с.69]. Далее К. Замфир подразделяет внешнюю мотивацию на положительную и отрицательную: «К положительной мотивации относятся: материальное стимулирование, продвижение по работе, одобрение коллег и коллектива, престиж, то есть все те стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия. К отрицательной внешней мотивации можно отнести ту или иную систему наказаний, штрафов, критику, осуждение и т.д.» [6, с.69].

Процедура эмпирического исследования

Эмпирическое исследование проводилось в два этапа, на каждом из которых стояли свои задачи, определявшие выборку, методы сбора и обработки данных. На первом этапе определялись потребности, которые удовлетворяют посредством денежного вознаграждения. В ходе второго этапа

определялось место денежной мотивации в структуре потребностей работников фармацевтического бизнеса. Исследование проводилось в аптечных организациях г. Нижний Новгород и Нижегородской области, имеющих разные формы собственности (государственная, муниципальная, частная).

Выборка первого этапа исследования

На первом этапе, который проводился на протяжении целого года, с октября 2011 года по сентябрь 2012 года, в исследовании принял участие 181 работников фармацевтического бизнеса. В состав выборки вошёл один мужчина и 180 женщин. Среди участников исследования 111 человек получил среднее, а 70 – высшее фармацевтическое образование. Руководящие должности занимали 52 участника исследования, в том числе работали генеральным и коммерческим директорами, директором по развитию, заведующим и заместителем заведующего аптекой, заведующим складом, начальником отдела аптечной сети. Исполнительские должности (старший фармацевт, фармацевт, провизор, менеджер) занимали 129 участников исследования. Стаж работы по специальности участников опроса составил от 5 до 47 лет.

Выборка второго этапа исследования

В ходе второго этапа, проводившегося осенью 2013 года, в исследовании приняли участие 70 сотрудников фармацевтических организаций в возрасте от 23 до 67 лет, большинство из которых женщины (95,7%). Все испытуемые получили высшее (25 человек) или среднее (45 человек) фармацевтическое образование и занимали должности руководящие и исполнительские должности. Руководящий состав представлен 20 участниками исследования, которые занимали следующие должности: директор, заместитель директора фармацевтической сети, заведующий аптекой, заместитель заведующего аптекой, заведующий складом, заместитель заведующего склада, начальник аптечной сети, начальник аптеки. 50 участников исследования занимали исполнительские должности, работая менеджером аптечной сети, специалистом офиса, провизором, фармацевтом, консультантом и комплектовщиком. Стаж работы респондентов в занимаемой должности составлял от 3 месяцев до 44 лет.

Методы первого этапа исследования

Сбор данных на первом этапе исследования проводился с помощью интервью, в ходе которого участники отвечали на вопрос: *«Для достижения каких целей Вам нужна заработная плата?»* Ответы на полученные вопросы первично обрабатывались с помощью контент-анализа. Основой для выделения смысловых единиц послужила пирамида потребностей А. Маслоу. Смысловые единицы каждого респондента соотносились только с одной группой потребностей. Для анализа различий в выраженности потребностей каждого уровня использовались таблицы сопряженности 2х2 и применялся критерий Пирсона с поправкой Йетса.

Методы второго этапа исследования

Для сбора данных на втором этапе использовался психодиагностический метод. Испытуемым предлагалось ответить на опросник, разработанный К. Замфир [6, с.76-79] и модифицированный А.А. Реаном [7, с.111-113]. Методика применяется для диагностики мотивации профессиональной деятельности. В основу инструмента положена концепция о внутренней и внешней мотивации, представленная в трудах С.Л. Рубинштейна [4], К. Замфир [6]. Методика состоит из 7 утверждений, которые необходимо оценить по 5-тибалльной шкале. На основе полученных результатов определяются преобладающие мотивы профессиональной деятельности и мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ (внутренняя мотивация), ВПМ (внешняя положительная мотивация) и ВОМ (внешняя отрицательная мотивация).

Для обработки полученных данных методы описательной статистики и непараметрический критерий Манн-Уитни.

Анализ результатов исследования

Удовлетворение потребностей руководителей и исполнителей фармацевтического бизнеса посредством заработной платы

В таблице 1 приводится классификация целей, для достижения которых работникам фармацевтического бизнеса необходима заработная плата. Примеры смысловых единиц разделены на группы потребностей, предложенные А. Маслоу [2], рассчитан удельный вес каждой группы в мотивационной пирамиде руководителей и исполнителей фармацевтического бизнеса.

Таблица 1.

Удовлетворение потребностей руководителей и исполнителей фармацевтического бизнеса посредством заработной платы

Уровень и наименование группы потребностей в классификации А. Маслоу	Примеры смысловых единиц	Частота упоминания потребностей данной группы	
		Руководители	Исполнители
Первый уровень (физиологи-	«Прокормить семью», «на пита-	8	30

ческие потребности)	ние семьи», «самые необходимые нужды», «чтобы выжить»		
Второй уровень (потребности в безопасности)	«Не иметь долгов», «выплатить кредит за квартиру»	6	17
Третий уровень (потребности в принадлежности и любви)	«Для помощи детям», «для воспитания детей», «помочь родителям», «вырастить внуков»	9	29
Четвёртый уровень (потребности в признании и уважении)	«Достойно жить», «хорошо выглядеть», «повысить благосостояние семьи», «улучшить жилищные условия»	22	44
Пятый уровень (потребности в самоактуализации)	«Самоутверждение», «возможность заниматься хобби», «открытие бизнеса», «развитие бизнеса», «личностный рост»	6	9

На рис. 1 графически представлена выраженность потребностей каждого уровня у работников фармацевтического бизнеса, занимающих руководящие и исполнительские должности. Желание зарабатывать у работников фармацевтического бизнеса для разных групп должностей обусловлено в наибольшей степени потребностями в признании и уважении. Потребность в уважении и признании у руководителей значимо различается (p=0.057) со следующей по уровню выраженности группой – желанием общаться, быть любимым. Между другими группами потребностей у руководителей значимых различий не установлено. Структура потребностей работников исполнительских должностей разделяется на два основных блока. В первый входят потребности в уважении, в факторах гигиены и общении. Между выраженностью потребностей перечисленных групп не установлено достоверно значимых различий, которые проявляются уже между стремлением к признанию и безопасностью (p=0.0001) и самореализацией.

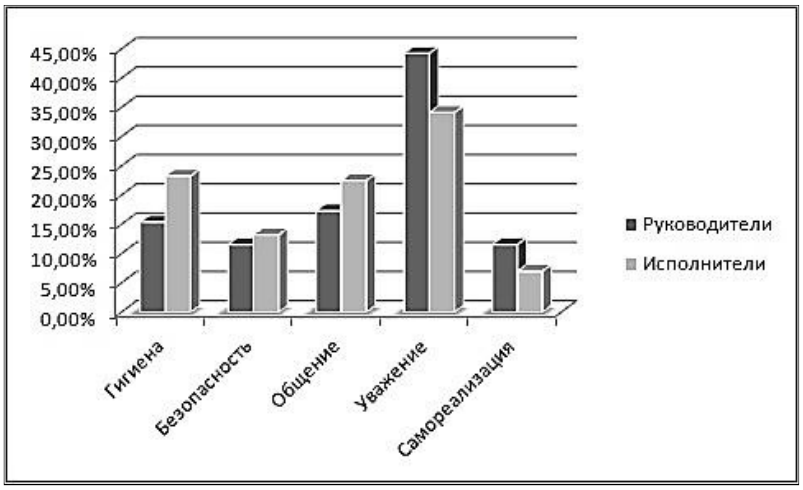


Рис.1. Структура потребностей, удовлетворяемых руководителями и исполнителями фармацевтического бизнеса посредством заработной платы

Структура потребностей, лежащая в основе денежной мотивации руководителей и исполнителей фармацевтического бизнеса, имеет общие черты и различия. Заработная плата всем сотрудникам фармацевтического бизнеса в первую очередь нужна для удовлетворения потребности в признании и уважении. Понимание этого вывода даёт возможность работодателям использовать широкий спектр методов стимулирования трудовой активности, создавать уникальные мотивационные программы, избегая постоянного роста заработной платы. К числу таких программ могут быть отнесены тренинги, продвижение в карьере, официальные благодарности, путёвки и сертификаты на отдых или его организация, абонементы на оздоровительные программы, содействие в ипотечном кредитовании. Для исполнителей заработная плата также важна для удовлетворения социальных и физиологических потребностей, что может быть также поддержано специальными программами.

Роль денежного вознаграждения в структуре мотивации работников фармацевтического бизнеса

В таблице 2 представлены средние баллы и проранжированы мотивы трудовой деятельности и их комплексы у работников фармацевтического бизнеса в целом и отдельно для руководителей и исполнителей. Ключевым фактором в структуре мотивации общей выборки и выборки руководителей фармацевтического бизнеса выступает желание получить удовлетворение от процесса и результатов работы (внутренняя мотивация), а у исполнителей – стремление избежать наказаний или неприятностей (внешняя мотивация). Денежный заработок (внешняя мотивация) занимает либо третье место в общей выборке и у

исполнителей, либо смещается ещё ниже, получая пятый ранг у руководителей.

Мотивационный комплекс, в состав которого входит заработная плата, занимает либо второе место у руководителей фармацевтического бизнеса, уступая внутренней мотивации, либо занимает третье место в общей выборке и у исполнителей. Можно отметить, что руководители фармацевтического комплекса имеют оптимальные комплексы, в которых преобладает внутренняя мотивация, порождаемая содержанием труда и его пользой для общества, возможностью проявить в работе творчество. Далее по уровню выраженности у руководителей следует внешняя положительная мотивация, которая включает мотивы, находящиеся вне содержания труда и непосредственно не связанные с личностью работника: одобрение руководителя и коллег, престиж и уважение, карьерный рост. Заключительное место занимает комплекс внешней отрицательной мотивации, которая связана с избеганием наказаний и критики. В триаде комплексов всей выборки и выборки исполнителей внешняя отрицательная мотивация опережает внешние положительные мотивы, что снижает готовность раскрываться в трудовой деятельности из-за страхов, опасений.

Таблица 2.

Средние оценки (ранги) мотивов и мотивационных комплексов

Наименование мотива/ мотивационного комплекса	Средний балл (ранг) по всей выборке фармацевтических работников	Средний балл (ранг) руководителей	Средний балл (ранг) исполнителей
Мотивы трудовой деятельности			
Денежный заработок	4.01 (3)	3.95 (5)	4.04 (3)
Стремление к продвижению по работе	2.56 (7)	2.71 (7)	2.49 (7)
Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег	3.40 (6)	2.81 (6)	3.65 (6)
Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	4.26 (2)	4.14 (4)	4.31 (1)
Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	3.93 (4.5)	4.24 (3)	3.80 (4.5)
Удовлетворение от самого процесса и результата работы	4.30 (1)	4.48 (1)	4.22 (2)
Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности	3.94 (4.5)	4.29 (2)	3.80 (4.5)
Мотивационные комплексы			
Внутренняя Мотивация	4.12 (1)	4.38 (1)	4.01 (1)
Внешняя Положительная Мотивация	3.50 (3)	3.63 (2)	3.44 (3)
Внешняя Отрицательная Мотивация	3.83 (2)	3.48 (3)	3.98 (2)

Использование непараметрического критерия Манн-Уитни показало, что в общей выборке роль денежного заработка значимо различается от двух преобладающих мотивов: удовлетворение от процесса и результатов работы (U=1954.5; p=0.039) и стремление избежать возможных наказаний и неприятностей (U=1950.00; p=0.023). Значимых различий не выявлено между денежным заработком и потребностью в самореализации в трудовой деятельности (U=2418.50; p=0.897), а также потребностью в социальном престиже и уважении (U=2430.00; p=0.935). Потребность в денежном заработке значимо различается с уровнем выраженности двух наименее важных мотивов: стремление избежать критики со стороны руководителей (U=1737.50; p=0.003) и коллег и стремление к карьерному росту (U=781.00; p=0.000).

В структуре мотивации работников, занимающих должности провизоров, менеджеров, фармацевтов, значимо различается только с одним мотивом, который имеет наименьшую выраженность – потребностью продвижения по службе (U=361.50; p=0.000). С другими мотивами потребность в денежном заработке у исполнителей значимо не различается. В структуре мотивации трудовой деятельности руководителей картина меняется. Уровень выраженности денежного заработка, получившего пятый ранг, значимо различается с четырьмя преобладающими мотивами: удовлетворением от процесса и результата работы (U=35.50; p=0.000), самореализацией в трудовой деятельности (U=49.50; p=0.000), потребностью в престиже и уважении (U=56.00; p=0.000), стремлением избежать наказаний и неприятностей (U=82.50; p=0.000). Значимых различий не обнаружено между выраженностью денежного заработка и стремлением избежать критики со стороны руководства и коллег (U=215.50, p=0.908), стремлением к продвижению по работе (U=220.50, p=1.000).

На основе анализа полученных данных, можно сделать вывод о том, что роль денежного вознаграждения в структуре мотивации трудовой деятельности руководителей и исполнителей фармацевтического бизнеса различается. Следует отметить, что и для первой, и для второй выборки испытуемых потребность в денежном вознаграждении не является ключевой. Для исполнителей одинаково важны ещё пять мотивов трудовой деятельности (избегание наказаний и неприятностей, процесс и результаты работы, самореализация в трудовой деятельности, престиж и уважением, избегание критики и нареканий руководителей и коллег). У руководителей потребность в денежном заработке уступает ключевые позиции мотивации на процесс и результаты работы, самореализации в трудовой деятельности, удовлетворению потребности в престиже и избегании наказаний.

Руководители фармацевтического бизнеса обладают оптимальными по эффективности мотивационными комплексами; эффективность мотивационных комплексов исполнителей средняя, её понижает стремление избежать отрицательных последствий работы. Отсюда вытекает необходимость разработки как общих, так и различных аспектов мотивации руководителей и исполнителей. Роль таких факторов, как критика, выговоры, штрафы, приводящих к внешней отрицательной мотивации провизоров и фармацевтов, следует понижать в пользу внутренней и внешней положительной мотивации.

Выводы

1. Заработная плата работникам фармацевтического бизнеса в первую очередь нужна для удовлетворения потребности в признании и уважении. Работодатели могут использовать широкий спектр методов стимулирования трудовой активности, создавать оригинальные мотивационные программы, направленные на удовлетворение потребности данной группы, избегая постоянного роста заработной платы и обеспечивая свои уникальные конкурентные преимущества на рынке труда.

2. Денежный заработок в структуре мотивации работников фармацевтического бизнеса не играет главенствующей роли, уступая по своей выраженности как внутренней (удовлетворение от процесса и результатов работы), так и внешней отрицательной (стремление избежать возможных наказаний и неприятностей) мотивации. Значимость денежного заработка у работников фармацевтического бизнеса сопоставима со стремлением к самореализации в трудовой деятельности (внутренняя мотивация), со стремлением к престижу и уважению (внешняя положительная мотивация). Важность денежного вознаграждения превосходит роль таких внешних мотивов как стремление избежать критики со стороны руководителей (отрицательный) и коллег и стремление к карьерному росту (положительный). Комплекс, в состав которого входит заработная плата, занимает третье место у работников фармацевтического бизнеса, уступая внутренней и внешней положительной мотивации.

3. Структура мотивации трудовой деятельности руководителей и исполнителей фармацевтического бизнеса, а также роль денежного вознаграждения в ней различаются. Внутренняя мотивация является преобладающим комплексом для обеих категорий работников. Вторым по важности мотивационным комплексом у руководителей выступает внешняя положительная мотивация, а у исполнителей – внешняя отрицательная мотивация. Денежный заработок играет второстепенную роль в структуре мотивации трудовой деятельности руководителей, для которых заработная плата является инструментом удовлетворения потребностей в признании и уважении. Для исполнителей денежное вознаграждение входит в число наиболее значимых мотивов, но не играет исключительной роли. Денежное вознаграждение у работников фармацевтического бизнеса, занимающих исполнительские должности, помогает удовлетворять три группы потребностей: физиологические, потребности в любви и признании, потребности в уважении.

Корпоративные мотивационные системы для работников разного уровня фармацевтического бизнеса должны включать как общие, так и различные компоненты. Развитию систем мотивации исполнителей должно быть уделено большее внимание, а роль воздействий, провоцирующих отрицательную мотивацию необходимо снизить.

The authors investigate the role and meaning of financial rewards in the work motivation structure of pharmaceutical employees as well as explore motivational peculiarities of managers and frontline personnel. The authors reveal motivational complexes relations in the pharmaceutical employees' needs generally and distinguish motivational systems of managers and frontline personnel.

Key words: *monetary motivation, extrinsic motivation, intrinsic motivation, work motivation, motivational complex, pharmaceutical business.*

Список литературы

1. Headhunter. [Электронный ресурс]. URL: http://medpred.ru (Дата обращения 07.02.2014).
2. Опрос medpred.ru 2013: сотрудников фармы мотивируют заработная плата, бонусы и отношения с непосредственным руководителем. [Электронный ресурс]. URL: http://medpred.ru (Дата обращения 07.02.2014).

3. Маслоу А.А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2013. 352 с.
4. Рубинштейн С.Л. Общая психология. СПб.: Питер, 2013. 720 с.
5. Херцберг Ф., Моснер Б., Снидерман Б. Мотивация к работе. М.: Вершина, 2007. 240 с.
6. Замфир К. Удовлетворённость работой. Мнение социолога. М.: Политическая литература, 1983. 141 с.
7. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.

Об авторе

Прохорова М.В.- кандидат психологических наук, доцент Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского,

Баранова А.А. – дипломированный специалист, менеджер ЗАО ЦВ «Протек».

УДК 159.9: 316.356.2

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ ПРИ СИНДРОМЕ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Е.В. Семакова, И.Ю. Макарова

Представлены результаты собственных исследований детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (дисгармоничным типом развития) и их семей, проживающих на территории РФ. В качестве исследуемых явлений были оценены: психологические, социальные и семейные факторы, участвующие в механизмах психологической адаптации при синдроме гиперактивности и дефицита внимания (СДВГ). Установлена их значимость в формировании и инициации дезадаптивных форм реагирования. Дана характеристика наиболее часто встречающихся способов психосоматического реагирования в изучаемой группе.

Ключевые слова: *синдром дефицита внимания и гиперактивности, семейные механизмы в развитии, копинг-поведение, психологическая защита, психосоматическое реагирование, профилактика.*

Возрастающее количество стрессогенных факторов, характерных для современного общества, необходимость переработки большого количества информации в сжатый период времени, экономическая и социальная нестабильность приводят к возрастанию уровня психоэмоциональной напряженности, что при определенных условиях может привести к срыву адаптивных возможностей человека и формированию нервно-психических заболеваний. В современной медицине и психологии все большее значение завоевывают идеи об определяющем значении адаптационных механизмов в развитии и динамике соматических заболеваний, обусловленных нервными и психическими дисфункциями, закрепляемых в поколениях. На сегодняшний день проблема роста числа психосоматических заболеваний у детей и подростков стала одной из наиболее актуальных, указывающих на увеличение числа индивидуумов, у которых отмечается рассогласование в системной деятельности многих биологических и психологической подсистем, активной личностной функции с требованиями окружения и динамическими изменениями условий жизни [1; 2].

Дети, это наиболее чувствительная к стрессовым ситуациям часть населения, особенно, если мы говорим о детях с изначально неполноценной нервной регуляцией и с определенными особенностями поведения. Свое внимание мы решили направить на рассмотрение особенностей реагирования на воздействия среды у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью в силу того, что данный вид нарушения психического развития встречается в детской популяции достаточно часто (в 4,7% случаев, результаты собственных исследований) и имеет ряд общих механизмов с психосоматическими дисфункциями. Психосоматические расстройства, как и СДВГ, в своей основе определены аффективными нарушениями и патологией инстинктивной сферы, и в этой связи являются очень частыми спутниками [3; 4].

Средовое взаимодействие у детей с указанными расстройствами реализуется онтогенетически более ранними, несоответствующим возрасту сомато-вегетативно-инстинктивным и гиперкинетическим (по В.В. Ковалёву) уровнями психического реагирования [3]. Данное реагирование при нарушенном (дизонтогенез) развитии формируется в силу единства эмоционального и соматического. Ведь в этой ситуации такое реагирование может быть объяснено едиными звеньями в механизмах регуляции, осуществляемых группой мозговых структур, объединенных тесными связями в лимбическую систему головного мозга, одной из главных структур, которой является гипоталамус, являющийся надсегментарным контролером вегетативной регуляции деятельности всех внутренних органов организма человека. Он как самостоятельно, так и в составе лимбической системы принимает участие во многих процессах организма, таких как поддержание гомеостаза, процессов обучения и памяти, эмоций, вегетативных и др. функций, тем самым объясняя частое единство соматических проявлений эмоциональных нарушений, и, наоборот, в структуре, в том числе и адаптационных

нарушений [3; 4]. Таким образом, понятно, что возникновение и дальнейшее развитие аффективно обусловленных психосоматических нарушений способно привести к усугублению основных симптомов СДВГ, препятствовать адекватному их лечению и в значительной мере ухудшать прогноз.

Коморбидное существование перечисленных состояний способно усиливать имеющуюся средовую дезадаптацию ребенка, как в домашних, так и в школьных условиях. В этой связи остановимся более подробно на вопросах именно психологической адаптации, являющейся индикатором слаженности функционирования гомеостатических систем организма (центральной нервной системы (ЦНС), вегетативной нервной системы (ВНС), эндокринной системы, иммунной системы и др.). Под психологической адаптацией принято понимать процесс приспособления человека к требованиям окружающей среды, который реализуется посредством совладающего адаптивного поведения (копинг-поведение) или с использованием психологических защит [5]. Уточним, что одним из механизмов психологической защиты является соматическое реагирование.

Проблемы психосоматических и поведенческих расстройств, инициированных особенностями индивидуально-личностных характеристик при СДВГ, являющихся причиной психологической дезадаптации ребенка в условиях социальной среды ранее разрабатывались в основном представителями психодинамического подхода. Исходя из современного понимания этиопатогенеза нарушений психической адаптации на основе системной биопсихосоциальной модели, особенно актуальным представляется изучение феномена психологического реагирования в стрессовых ситуациях как важной составляющей психологического блока адаптации, являющегося индивидуальным способом ответа на стресс и способного усугубить, смягчить или нейтрализовать реакции на эмоционально значимые стимулы. Возникновение и дальнейшее развитие аффективно обусловленных психосоматических нарушений, ведет к становлению большинства патологических состояний особенно в ранние возрастные периоды, что требует максимально ранней диагностики и лечения этих состояний. Ведь возможности средовой адаптации определяются как особенностями накопленного опыта, принятыми в окружении правилами поведения, индивидуально-личностными особенностями ребенка так и имеющимся заболеванием [1; 4].

Цель исследования: изучение особенностей адаптационного синдрома при нарушениях психического развития с учетом факторов родительства на модели ребенка с синдромом гиперактивности и дефицита внимания и его семьи.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие *задачи:*

1. Определить значение и особенности психосоматического реагирования в структуре психологической адаптации при СДВГ.

2. Изучить участие семейных факторов формирования психосоматического реагирования у детей младшего школьного возраста.

3. Сравнить основные исследуемые характеристики в двух детских группах.

Материалы и методы.

В исследовании приняли участие 573 детей и их родителей. Было выделено две группы: дети с СДВГ – 27 человек и дети без СДВГ – 546 человек. Эти группы были сопоставимы по полу и возрасту. Истинные расстройства поведения, определяемые МКБ-10 (F90.0) самостоятельной нозологической формой (СДВГ) подтверждались записью психиатра в амбулаторной карте, на наличие соматических расстройств указывал педиатр, мнение которого учитывалось психиатром при интерпретации этиологии выявленного расстройства. Средний возраст обследованных составил 8,6 ± 1,2 лет. Основным критерием отбора в группы исследования являлся возраст ребенка (7-10 лет) и подтвержденный диагноз СДВГ. В контрольную группу включались дети без нарушений психического развития.

В работе использовали:

1. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические методы:

а. анализ медицинской документации (клинического исследования с консультацией невролога, психиатра, педиатра, аллерголога, окулиста и результатов инструментального обследования – электрокардиограммы (ЭКГ), реоэнцефалограммы (РЭГ)/ ультрозвуковая доплерография (УЗДГ), электроэнцефалограммы (ЭЭГ), ультразвукового исследования (УЗИ);

б. семейно-диагностическое интервью;

в. беседа с ребенком;

г. тест «Гомункулус» (А.Н. Семенович);

3. Статистические методы: t критерий Стьюдента, x^2 критерий Пирсона.

Результаты и обсуждения:

В исследуемых группах детей значимые проблемы со здоровьем отмечались у 230 (42,1 %) детей без СДВГ, у 17 (62,9%) детей с СДВГ, причем во второй группе дети были вынуждены наблю-

даться у врачей и психологов гораздо чаще (χ^2 = 4,56, при p<0,005), чем их сверстники.

Практически все дети с СДВГ и их родители предъявляли те или иные жалобы. Часть жалоб родителей связана с особенностями поведения ребенка, проявляющимися повышенной двигательной активностью, невнимательностью и импульсивностью. Однако особо хотелось бы отметить жалобы, указывающие на наличие вегетативной дизрегуляции, являющейся основой соматического регулирования, такие как неустойчивое АД, метеолабильность, головокружения и т.д., которые в группе детей с СДВГ встречаются гораздо чаще (χ^2 = 30,06, при p<0,005) и жалобы непосредственно, указывающие на наличие той или иной дисфункции (церебральной, соматической), такие как головные боли, боли в животе, периодические приступы удушья и т.д., которые в группе детей с СДВГ также встречаются чаще (χ^2 = 37,76, при p<0,005).

Клинико-инструментальное обследование детей с СДВГ позволила выявить ряд специфических характеристик, не свойственных детям из контрольной группы. В неврологическом статусе у большинства обследованных детей с СДВГ у – 20 (74,0%) регистрировалась различная неврологическая микросимптоматика. У 10 (37,0%) - отмечали незрелость пирамидной системы. У 16 (59,2%) - были зарегистрированы вестибулярно-координационные расстройства – дисдиадохокинез. Задержка формирования высших корковых функций у – 3 (11,1%), у 1 (3,7%) - выявлен дизрафический статус.

При офтальмоскопии у 9 (33,3%) детей выявлено расширение вен, у 8 (29,6%) - спазм артерий. ЭКГ обследованных преимущественно характеризовали вегетативно-обменные нарушения. При РЭГ/УЗДГ у большинства больных определялись признаки дистонии сосудистого русла - 13 (48,2%), нарушение венозного оттока у – 8 (29,6%), асимметрия пульсового кровенаполнения у - 3 (11,1%). При ЭЭГ, как правило, выявлялась ирритация гипоталамических, мезэнцефальных, диэнцефальных структур, функциональная неустойчивость стволовых образований – у 17 (63,0%).

Полученные данные инструментальных исследований подтверждали вовлечение ЦНС и надсегментарных отделов ВНС в регуляторные процессы.

Наличие сопутствующей соматической патологии выявлялось с помощью соматического обследования и консультаций профильных специалистов. Было установлено, что наиболее часто встречаются дисфункции гепатобилиарной системы – у 18 (66,7%) детей, церебральные вегетативно-дизрегуляторные расстройства у - 11 (40,7%) и нейроиммунные нарушения (нейродермит, аллергия, частые простудные заболевания) - в 7 (25,9%) случаях, дизметаболические нарушения почек в – 4 (14,8%).

Наличие различного рода дисфункций хорошо выявлялось при инструментальном обследовании. При УЗИ тимуса была выявлена гиперплазия (увеличены размеры и масса) у – 13 (48,2%), дисфункция гепатобилиарной системы у – 17 (63,0 %), диспанкреатизм у – 5 (18,5%), изменения со стороны почек (дизметаболическая нефропатия) у - 4 (14,8%). Таким образом, установлено, что нейрогенные дисфункции висцеральных органов имеют значительный удельный вес в структуре детской заболеваемости при СДВГ. Отметим, что изменения со стороны ЖКТ (гепатобилиарная система), обусловленные вегетативной дисфункцией, регистрировались наиболее часто (χ^2 = 10,80, при p<0,005), что указывает на высокую степень вовлеченности именной этой системы в адаптационные процессы.

В стрессовых ситуациях, сопровождающихся появлением отрицательных эмоций, дети часто используют тот или иной способ поведения, который должен помочь им справиться с появившимися проблемам. Развитие соматических дисфункций у детей с СДВГ можно рассматривать как проявление адаптационного синдрома, связанного с особенностями нейрогуморального регулирования. Особенности адаптации определяются механизмами преодоления ситуации - копинг-поведением (совокупность процессов, происходящих в личности и направленных на достижение адаптации к стрессу и контролю над ним) или механизмами сопротивления ситуации - психологическим защитным поведением, личностными особенностями и значением ситуации для человека. Процессы психологического реагирования являются частью аффективной реакции, и от них зависит сохранение эмоционального гомеостаза. У детей с эмоционально-личностной незрелостью (при СДВГ) адаптационный процесс реализуется через психологические защитные механизмы, в результате чего они не имеют возможности к преодолению ситуации, а лишь к некоторому сопротивлению, которое способно принести временное мнимое психологическое благополучие за счет различных соматические дисфункции [1; 5].

В 23 (85,2%) случаях соматические проявления в той или иной степени выраженности отражаются и в рисунке, демонстрируя тем самым «соматический дискомфорт». Выявление такого рода дискомфорта осуществляли с использованием теста «Гомункулус», разработанного А.В. Семенович. Проводился анализ рисунка и его обсуждение с детьми и с их родителями, на основании чего было установлено, что существующие соматические дисфункции, находящие отражение в рисунке, зачастую не осознаются [7].

Соматическая фиксация реализовалась через следующие особенности рисунков детей с СДВГ: подчеркивание волосистой области головы отмечалось на 9 (33,3%) рисунках, яркая прорисовка рта – на 10 (37,0%). Напротив – маленький рот, либо его отсутствие (рисунок со спины) отме-

чались в 2 (7,4%) случаях. Румянец на щеках был на 1 (3,7%) рисунке, перевязка на горле (бусы, воротник) – на 3 (11,1)%. Туловище разделили пополам – 14 (51,9)% детей. Цветные руки были на 10 (37,0%) рисунках. Пуговицы были нарисованы в 5 (18,5%) случаях (искривление линии пуговиц – у 1 (3,7%), пуговицы до конца – у 4 (14,8%)). Не раскрашенная нижняя часть тела была на 5 (18,5%) рисунках, затемнение левой стороны – на 1 (3,7%). Крупная штриховка при раскрашивании отмечалась у 2 (7,4%) рисунков, красные волнистые линии – у 10 (37,0%). Таким образом, можно говорить о том, что имеющееся соматическое реагирование проективно окрашено.

Далее нами анализировались условия, в которых происходит формирование, закрепление и реализация такого рода психологических защитных механизмов. Анализируя семейные условия развития младших школьников, был установлен ряд интересных закономерностей. Так было определено, что достаточно высока доля неполных семей (семьи без детей с СДВГ - 200 (36,6%), семьи с детьми с СДВГ - 12 (44,7%)). Субъективный уровень достатка, определяемый родителями, как ниже среднего, отмечался в семьях без детей с СДВГ в 144 (26,4%) случаев, а в семьях с детьми с СДВГ в – 11 (40,7%) . В семье дети с СДВГ достаточно часто подвергаются воздействию различного рода стрессоров, определяющих его поведение. Семья, является для ребенка младшего школьного возраста важнейшей формой среды [5; 7]. Ее воздействие зачастую не всегда благоприятное. Особенно обращает на себя внимание большой процент конфликтных и алкоголизирующихся семей, семей с трансгенерационно закрепленными формами поведенческих девиаций у детей**.** Частота встречаемости изучаемых феноменов очевидно выше в семьях с детьми с СДВГ (χ^2 =9,57, при $p < 0,005$, χ^2 = 10,18, при $p<0,005$, χ^2 = 21,87, при $p < 0,005$, соответственно). Семьи детей с СДВГ чаще используют негармоничные формы взаимодействия со своими детьми, реализуют несогласованные воспитательные стратегии (χ^2 = 86,21, при $p < 0,005$), инициируя либо усиливая тем самых вторичное симптомообразование.

Таким образом, можно говорить о том, что в семье ребенка с СДВГ отмечаются многочисленные проявления родительской некомпетентности, ведущие к дисгармоническому развитию ребенка. Нарушения родительских функций связано с трансляцией в ряду поколений девиантных моделей материнства и отцовства, с искажением эмоциональной и операциональной составляющих родительства, нарушением родительской культуры в целом. Можно указать на такие важные компоненты родительства как патологические личностные характеристики родителей, неблагоприятные модели воспитания [6]. При этом подчеркнем, что факторы неблагоприятного семейного наследования обладают тенденцией к усилению в ряду поколений, возрастает их патологизирующее воздействие на личность ребенка. Накопление вертикальных дисфункций в семейной системе, активизирует защитные механизмы поведения ребенка и делает семью в целом более ригидной и менее устойчивой к действию стресса. При этом соматизация у детей отражает эмоциональную сверхвовлеченность («впутанность» - С.Минухин) в семью в форме повышенной реактивности, стремления к слиянию. Таким образом, можно говорить о том, что механизм развития психосоматического реагирования в структуре адаптационного синдрома у детей с СДВГ формируются в определенных семейных условиях, под влиянием неблагоприятных факторов родительства.

Первичное ядро дизонтогенеза при СДВГ представлено диффузным поражением ЦНС, несовершенством систем, регулирующих психические и соматические функции, спутанностью эмоциональных и соматических каналов реагирования, нарушением формирования границ. Развивается соматопсихическая уязвимость, характеризующаяся повышенной реактивностью, диффузностью реагирования на стресс. Локально действующий стрессовый фактор запускает все уровни реагирования и стресс «зависает» на соматическом уровне вместо того, чтобы быть эффективно переработанным по адекватному пути: поведенческому, эмоциональному, когнитивному. Структурно-ролевая размытость нуклеарной семьи, отсутствие формирующего каркаса воспитания, коммуникативные нарушения в отношениях ребенка с родителями препятствуют развитию эмоциональной дифференцированности и идентичности ребенка при гиперактивности и составляет основу для формирования психосоматического симптома [4, 8].

Развивается неблагополучный психосоматический фон, проявляющийся нарушениями соматогнозиса с фиксацией на телесных зонах, которые могут быть зоной проекции соматического симптома, многочисленными телесными дисфункциями субклинического (донозологического) уровня, элементами рисунка, отражающими соматическую вовлеченность.

В условиях стресса у таких детей внешние события не получают адекватную оценку, но чрезмерно аффективно окрашиваются и сопровождаются выраженными телесными проявлениями эмоций. Напряженный психосоматический фон в условиях патологизирующего родительства, закрепляющего семейно обусловленные паттерны регирования создает напряженные условия для адаптации и готовность к шаблонным реакциям с риском дезадаптации в кризисных ситуациях и развитию в дальнейшем психосоматических заболеваний, в которых стресс первоначально выполняет только пусковую функцию. Ме-

ханизм заболевания не запускается при любом капризе ребенка, а только тогда, когда он оказывается перед лицом ситуации, требующей от него абсолютной решимости. Необходимо понимать, что если индивид, еще будучи ребенком, изучил ловушку стратегии болезни, то он будет прибегать к ней и только к ней в будущем. Эти стратегии болезни фиксируются в нейронах его мозга в виде мнемического следа, поэтому всякий раз, когда взрослый индивид будет оказываться в чрезвычайно сложной ситуации, не будучи способным реагировать на нее по-новому и приспособиться, он прибегнет к старому шаблону поведения, который некогда выручил его в опасности, и как следствие – заболеет.

Органические трансформации запускаются в том случае, когда основной, наиболее высококачественной энергии оказывается недостаточно для компенсации столкновения индивидуума с окружающей средой. Если не происходит смелого или аутентичного сопоставления, то автоматически вступает в действие «органическая соматика». Это происходит неизбежно, когда возможность выбора в силу незрелости регуляторных механизмов отсутствует, любому действию соответствует равное ему противодействие, и если действие не осуществляется, то та же энергия автоматически реализуется иным способом, как в силу закона экономии, так и в силу принципа необходимости (выживание индивидуализированной идентичности). Очевидно, что лишь грамотно организованная разноуровневая профилактическая работа психолога поможет предотвратить закрепление дезадаптивных форм поведения и обучить детей зрелым стратегиям совладания.

На основании полученных результатов были сформулированы следующие *выводы:*

- преобладающее большинство детей с СДВГ (96%) имеют различный соматический дискомфорт, который можно рассматривать как способ реагирования на агрессивное воздействие среды;
- защитное поведение детей с СДВГ характеризуется незрелостью, в связи с тем, что проявляется психологическим защитным поведение с преимущественным сомато-вегетативным реагированием в форме различных соматических дисфункций;
- условиями формирования дезадаптивного реагирования является трансгенерационно обусловленное поведение, закрепленные на семейном уровне.

Заключение.

Младший школьный возраст – наиболее ответственный возраст в силу интенсивного формирования всех сторон личности ребенка. В этом возрасте все дети, в том числе и дети с СДВГ, научаются справляться со своими чувствами социально одобряемыми способами, усваивают нормы, правила и культурные смыслы общества.

Современный ребенок, самосознание которого в связи с развитием цивилизации резко возросло, ежедневно переживает во много раз больше стрессовых ситуаций, чем его предки даже в недалеком прошлом. Это связано, в первую очередь, с общей социальной напряженностью, психологической неуравновешенностью всего общества. Все это вызывает перенапряжение функции жизненно важных систем организма. Ребенок, особенно если мы говорим о ребенке с уже изначально неполноценной функциональной активностью основных регуляторных систем (нервной, иммунной, эндокринной), не в состоянии адаптироваться к изменяющейся среде, вследствие чего возникают различные соматические и психические расстройства. Ведь патология психической деятельности, которая имеет место при СДВГ, резко нарушает возможность приспособления человека к среде [1, 8].

К детям с СДВГ необходимо особое отношение. В этой связи, применение системы строго обоснованных практических профилактических, коррекционных и реабилитационных мероприятий должно опираться на твердые знания сущности заболевания, коморбидной вовлеченности, их причин, условий возникновения, влияния среды, индивидуальных черт личности на формирование клинической картины, течение, прогноз и исход патологического процесса [2, 7].

Необходимо учитывать, что психологическая помощь детям на современном этапе развития общества носит в первую очередь профилактическую направленность. Первичная профилактика психосоматического реагирования у детей с СДВГ заключается в определении групп риска возникновения и развития психосоматических расстройств. В данном случае необходимо обратить внимание на наследственную предрасположенность и выраженность признаков самого заболевания (гиперактивности, импульсивности и дефицита внимания), а также на среду, в которой происходит развитие ребенка. Сами психологические мероприятия сводятся к устранению психических стрессоров, что возможно осуществлять двумя способами: устранение психотравмирующей ситуации или изменение отношения личности к этой ситуации.

В свою очередь, устранение психотравмирующей ситуации возможно также двумя способами: либо ситуация может быть изменена в желательном для личности направлении, либо личность уходит из этой ситуации. Чаще психотравмирующие ситуации возникают в межличностных отношениях. В этом случае, когда объектом системы противострессовых мероприятий является отдельный индивид, содержание их должно включать работу с теми лицами, которые в той или иной мере причастны к ситуации. В

обыденной жизни ребенка этими людьми чаще всего бывают члены семьи и учителя в школе.

Другой путь устранения эмоционального стресса представляет собой уход из травмирующей ситуации, если ее избегание является малоэффективным. Индивид нередко не может уйти из нее. Иногда, даже если ребенку удается это сделать, то ему в этом случае грозит внутренний конфликт, что подчас не снимает проблему эмоционального стресса, а усугубляет ее. Поэтому наиболее эффективным способом разрешения возникшей ситуации может быть коррекция внутреннего конфликта с позиции отношений.

Вторичная профилактика больных с психосоматическими расстройствами заключается в снижении выраженности дезадаптационного синдрома в межприступный период, а также в уменьшении количества обострений заболевания. Необходим баланс физической и психологической нагрузки и отдых для восстановления ресурсов организма. Уменьшают влияние неспецифических триггеров. Используют индивидуально-личностные и семейные формы психологического сопровождения. Обязательным условием успешного купирования психосоматических нарушений служит, прежде всего, установление полного контакта с ребенком. Особое значение при этом имеет то, что ребенок чувствует, что его внимательно слушают, что ему сочувствуют и хотят помочь. Даже при полной уверенности в чисто психогенной природе соматических расстройств необходимо его успокоить, помочь преодолеть ощущение безысходности. Малейший намек на недоверие, неуважение психолога к жалобам и субъективным ощущениям ребенка, скептическое отношение к ним приведут к утрате доверия к психологу и усугублению имеющихся симптомов.

Основные задачи этого этапа психологической помощи ребенку являются: 1) всестороннее изучение личности; 2) выявление этиопатогенетических механизмов, способствующих возникновению эмоциональных расстройств; 3) достижение у ребенка сознания и понимания связей между особенностями личности и заболеванием; 4) изменение отношения ребенка, коррекция неадекватных реакций и форм поведения.

Достижение указанных целей осуществляется индивидуальными и групповыми формами коррекционной работы.

Третичная профилактика детей с психосоматическими расстройствами заключается в предупреждении дальнейшего прогрессирования заболевания. Главная цель этого этапа – предотвращение перехода со стадии функционального расстройства в органическое поражение, недопущение развития осложнений этих заболеваний, вызывающих длительную нетрудоспособность или инвалидизацию. Необходимо обратить внимание на предупреждение неблагоприятных социальных последствий прогрессирующих осложненных психосоматических заболеваний.

It is introduced the results of our own investigation of children with attention deficit hyperactivity disorder (disharmonious type of development) and their families, which are living in Russian Federation. We were interested in such factors as: psychological, social and systemic family factors which are involved into the mechanisms of psychological adaptation in ADHD. It is established its importance in the development and initiation of disadaptive forms of behavior response. It is presented the characteristic of the most encountered ways of psychosomatic response in the study group.
The key words: *attention deficit hyperactivity disorder, family mechanisms in development, coping behavior, psychological defense, psychosomatic response, prevention*

Список литературы

1. Барковая В.Л., Никишина В.Б. Отклоняющееся поведение и копинг-стратегии подростков с проявлением СДВГ // Социальная политика и социология. - 2009. - №3, 175-183 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности; [под ред. Д. И. Фельдштейна]. М.: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
3. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей. М.: Медицина, 1995. 559 с.
4. Кулаков С.А. Психосоматика. СПб.: Изд-во Речь, 2010. 320 с.
5. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Изд-во Речь, 2001. 507 с.
6. Семакова Е.В. Основные факторы формирования родительского взаимодействия на раннем этапе онтогенеза//Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4; URL: http://www.science-education.ru/110-9730.
7. Семакова Е.В., Макарова И.Ю. Семейные условия формирования психосоматического реагирования при психическом дизонтогенезе // Мат. III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход. Курск: КГМУ, 2013. 186-189 с.
8. Сергиенко Е.А. Антиципация в раннем онтогенезе человека: дис…докт.псх.наук. М., 1997. 142 с.

Об авторе

Семакова Е.В. - кандидат медцинмских наук, доцент Смоленского государственного университета, semaksmol@yandex.ru, makarovai2010@yandex.ru.

Макарова И.Ю. – кандидат медицинских наук, доцент Смоленского государственного университета, semaksmol@yandex.ru, makarovai2010@yandex.ru.

УДК 615.851.82:78

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Е.А. Серебрякова

В статье рассматривается влияние музыки на психику и соматическое состояние человека. Показано влияние ритма, мелодии, певческого звука на физическое и психическое состояние человека с точки зрения философии, психологии, физиологии. Доказывается, что музыка обладает значительным гармонизирующим влиянием на психику и физическое состояние человека. Обосновывается возможность применения музыкальной и вокальной терапии в практике профилактики и лечения негативных психических и физических состояний людей.
Ключевые слова: *психика, музыка, состояние, терапия, лечение, человек, влияние.*

Взаимодействие человека и музыки можно рассматривать многоаспектно и с позиций разнообразных наук: психологии, психотерапии, физиологии, эстетики, этики, культурологии, теории музыки и др. Музыка выступает внешней причиной внутренних психологических переживаний, её можно сравнить с «каналом связи» между духовным опытом человечества и внутренним миром человека. Во время восприятия, музыка как бы «проникает» в личность, в этом образном сравнении раскрывается механизм воздействия музыки. Принимая духовный опыт других людей, душа человека обогащается новым ценным содержанием. Наиболее сильное воздействие на эмоции человека оказывают звуковые раздражения. При активном восприятии музыки, между физиологическими ритмами человека и музыкальными ритмом, частотами, динамикой возникает резонанс. Способность нервной системы и мускулатуры человека к усвоению ритма являются одной из физиологических основ музыкального воздействия. Любопытно, что изменение ритмического рисунка знакомой человеку песни или мелодии обязательно вызывает изменение в отношении к ней.

Восприятия музыки вызывает в сознании человека моторную активность. В древнейших культурах с музыкой тесно связан двигательный опыт человека в виде трудовых, танцевальных, ритуальных движений. Таким образом, в результате слухового и вибро-тактильного восприятия музыки, а также биорезонансного музыкального эффекта, в организме человека возникают многочисленные ответные реакции. Взаимодействие в музыкальном произведении мелодии, ритма, динамики, темпа осуществляется органично и изменение лишь одного из этих параметров вызывает изменение звучания не только самого произведения, но и изменяет воздействие произведения на человека.

Теории древних философов, также как и достижения современной науки, убедительно доказывают, что отрасль музыкальной терапии должна обратиться к глубинным знаниям о человеке, как энергетической сущности во Вселенной. На таком сочетании древних знаний и современных научных исследований построены современные модели музыкальной терапии. Обратимся к наиболее известным из них. Метод «голотропного (холотропного) дыхания» Станислава и Кристины Гроф (США), трансперсональных психологов, является плодом многолетних исследований. Метод основан на том, что сознание человека причастно к широкому вселенскому полю космического сознания, пронизывает все существующее и является его частью. Термин «голотропный» означает «стремящийся к целостности». Метод заключается в перенасыщении мозга кислородом благодаря интенсивному дыханию со специальным звуковым сопровождением, в результате чего происходит погружение в трансперсональные слои психики – в «личное бессознательное», куда вытесняются тревоги и переживания человека, и «коллективное бессознательное», что называют «памятью рода». При этом музыка может управлять дыханием во время пребывания в измененных состояниях сознания.

Образцами для С. Грофа стали тибетское и индуистское пение, особенно искусство нада–йоги, которое является способом соединение через звук. Таким образом, можно не только вводить человека в транс, но и осуществлять другие влияния на сознание. Важно, чтобы реципиент полностью подчинился звуковому потоку, позволил ему резонировать во всем теле и спонтанно реагировать на него, а музыка должна быть технически качественная и иметь достаточную громкость [1].

Аудио–технология Билла Харриса (США), психотерапевта, – одна из современных моделей работы со звуком, изобретена около 20 лет назад и практикуется в центрах во Флориде и Нью–Джерси (США). Б. Харрис исходил из того, что человеческий мозг является электрохимическим органом (в активном состоянии он производит до 10 ватт электроэнергии). Эта электрическая активность проявляется в виде мозговых волн, которых четыре типа:

– Бета-волны, генерируемые активным мозгом, они характеризуются быстрыми колебаниями с небольшой амплитудой, частота – 15 – 40 Гц;

– Альфа-волны; амплитуда их больше, частота – 9 – 14 Гц, в этом состоянии человек отдыхает после проделанной работы или медитирует;

– Тета-волны; амплитуда еще больше, частота – 5 – 8 Гц, в состоянии тета–волн человек отдыхает и почти засыпает, в этом состоянии не замечаешь, как пролетело время, действия приближа-

ются к автоматизации, происходит формирование новых идей;

– Дельта-волны, с максимальной амплитудой колебаний и частотой 0,5 – 4 Гц, глубокий сон без сновидений – 2 – 3 Гц.150.

Благодаря тета и альфа-волнам устанавливается равновесие между левым и правым полушариями. Это состояние достигается при медитации. Такое уравнивание позволяет человеку использовать все возможности своего мозга. Это работа на крупнейшем интеллектуальном уровне.

Еще один эффект, который происходит в режиме альфа- и тета- волн – это механизм рефлекторной саморегуляции биологической системы. Сущность заключается в том, что при определенных условиях любая система предоставлена сама себе и стремится к состоянию наименьшего возбуждения частей, которые ее составляют. Относительно работы мозга: амплитуда увеличивается, частота уменьшается, при этом степень упорядоченности возрастает и происходит саморегуляция.

Звуки разных тонов успокаивают мозг и позволяют лучше взаимодействовать его левому и правому полушариям. Для этого звуковой поток разделяется на тоны. В правое ухо направляются звуки одного тона, и, соответственно, воспринимаются левым полушарием. В левое ухо направляются звуки другого тона направляются и воспринимаются правым полушарием. Синхронизация звуки между собой, достигается усилением межполушарных связей мозга. Результатом этой технологии является приобретение пациентом состояния покоя и внутреннего равновесия.

Действие музыки основано на том, что в мозге реципиента изменяются электроволны. Близким к данной технологии является лечение «Музыкой мозга», основанное на экспериментально подтвержденном убеждении, что человеческий мозг может производить музыку, которая имеет возможность так же влиять на человека, как и обычная музыка: у пациента снимается электроэнцефалограмма, электромагнитные волны, вырабатываемые мозгом, превращаются в музыку.

Действие обеих вышеописанных технологий основано на том, что в мозге изменяются электроволны. Музыкотерапия принадлежит именно к методам целостного воздействия на организм. Ведь звук (его электромагнитные колебания) действуют не на отдельные органы – печень, селезенку или сердце, а на мозг, где содержится информация о разбалансированности тех или иных органов и систем, а часто и кроется первопричина патологий. Мозг посылает импульс–команду к проблемным участкам. Таким образом, запускается механизм саморегуляции организма – очищение от шлаков, токсинов обновления крови, усилению обменных процессов. Как следствие, исчезают воспаления, новообразования, нормализуется состояние опорно-двигательного аппарата, повышается иммунитет и т.д. Это и весь секрет музыкотерапии. Звук активизирует « спящие» молекулы ДНК и заставляет человеческий организм работать на самолечение.

Методика С.В. Шушарджана (Москва), президента Международной академии интегративной медицины, основывается на древнекитайском учение о пентатонике, каждому звука которой соответствуют определенные стихии и внутренние органы. Звучание того или иного звука (в разных тембрах, динамике и т. д.) оказывает влияние на соответствующий орган. В научно–исследовательском центре музыкальной терапии и восстановительных технологий с помощью специальной аппаратуры определено соответствие вибраций каждого здорового органа определенному звуку. В зависимости от этого С. Шушарджан предлагает больному издавать определенные звуки в процессе вокалотерапии и объясняет положительный эффект вибрацией, которая вызывает приток крови к больному органу, осуществляя таким образом своеобразный массаж. Поэтому доктор медицинских наук и профессиональный певец С.В. Шушарджан предлагает петь всем – хоть раз в неделю в караоке или просто дома для себя [2].

Методика Рушеля Блаво (Санкт-Петербург), психотерапевта, руководителя Санкт–Петербургского Научно–исследовательского института традиционной народной медицины и терапии, главного врача Санкт-Петербургской клиники «ROYALMED» [3], называется автором «энергоинформационной». Рушель Блаво, на основе экспедиционных исследований в странах Дальнего Востока и Юго-Восточной Азии, связал древние и современные учения и в основу своей методики положил древнеиндийские представления о семи чакрах человека – энергетических центрах, отвечающих за здоровье в своей зоне воздействия. Музыкой, необходимой для определенной чакры, Р. Блаво предлагает воздействовать на человека в процессе медитации вместе с соответствующим цветом и запахом. Известно о соответствии чакрам семи цветов, начиная от красного (самаячакра). Например, четвертой – "сердечной" – чакре, которой соответствует зеленый цвет, посвящен диск "Через медитацию к любви "и др. Кроме того, ученый экспериментирует с энергетическими свойствами воды, практикует сказкотерапию.

Методика Ирины Мельник и Евгения Гаврилина (Москва – Харьков), которую авторы – психологи называют «Синергетической интерактивной музыкотерапией» (СИМ) – яркий пример обновление традиционных для XX века методов психоэмоционального воздействия на личность. Метод И. Мельник – Е. Гаврилина в 1990–х гг. состоял в направленной регуляции психоэмоционального состояния человека путем компьютеризированной «настройки» в заданном направлении с помощью музыко-цвето-терапевтических программ. В конце 1990–х гг. И. Мельник дополнила этот метод «синергетическим способом интерпретации и исполнения музыки». «Синергетическая музыка» представлена аудио- визуальными программами «живой

фортепианной музыки», которые включают произведения И. С. Баха, В. А. Моцарта, Ф. Шуберта, Ф. Шопена, Ф. Листа, П. Чайковского, К. Дебюсси, К. Сен-Санса и других композиторов.

Такие программы построены на одновременном действия триединства слуховых ощущений, зрительных и кинестетических. Психофизиологической основой такого синтеза является единство левого и правого полушарий мозга человека. Синергетическое межполушарное взаимодействие мозга может инициироваться новейшими психотехнологиями, в основе которых синергия искусств (синестетика), наукоемкие технологии (мультимедиа), духовные практики (инициация). Примером такой технологии является компьютеризированная психотерапия и ее важнейший компонент – синергитическая интерактивная музыкотерапия (Центр комплементарной психологии и Личностно–ориентированной компьютеризированной психотерапии Ирины Мирошник и Евгения Гаврилина, Москва – Харьков).

Современная наука все больше внимания уделяет явлению вибраций как основе Вселенной. То же явление вибрации есть и в основе музыкального звука. На современном этапе наука близко подошла к пониманию процесса вибрации клеточных структур организма человека. Согласно предположениям учёных, вибрация клеточных структур осуществляется с частотой сотни тысяч колебаний в секунду. Таким образом, организм человека в совокупности представляется биологическим гармоничным «клеточным хором». Вопрос в том, как гармонично «вибрирует» тот или иной человек и как в этом случае вибрации музыкального звука влияют на уровень вибрации организма человека. Показательным является утверждение специалиста в области лечения музыкой соматических заболеваний С. В. Шушарджана: «Музыкотерапия не ограничивается психоэмоциональной действием, музыка способна проникать в организм не только через органы слуха, но и через кожу. При воздействии на вибро-рецепторы звуковых волн определенной частоты запускается противоболевая система». Впервые в мире мы доказали влияние музыки на клеточном уровне» [4].

Можно сказать, что тело человека, вибрируя на клеточном уровне, «поет» вполне гармоничные мелодии. На основе таких мелодий создаются программы гармонизации отдельных органов и систем организма. Таким образом, настройка гармоничной работы органов и систем организма возможна с помощью звучания определённых звуковых рядов и специальных мелодий. Прямое влияние вибрации и мелодии на восприятие и сознание, отдельные физиологические процессы в организме доказали исследования обрядовых песнопений народов мира и тибетских мантр.

Энерго-информационная теория, постулируя волновые процессы как основу материи, на самом деле апеллирует к музыкальной основы Вселенной, о которой сообщается еще в древних музыкально–космогонических теориях. Музыка, как считалось, не только отражает, но и начинает порядок во Вселенной. Эта пропорциональность задана внутренним строением любого музыкального звука. В его основе – единый алгоритм последовательности обертонов, что определяется математически точным соответствием дополнительных частот (призвуков). Музыкальная система в целом отражает универсальные схемы мироздания, и наука это подтверждает. Наконец, каждый человек имеет свое звучание, свой отдельный звук, вплетен в мировую симфонию голосов.

Само явление резонанса является основой музыкотерапевтичного целительного воздействия. Разбалансированный вследствие болезни колебательный контур клеток различных органов и систем организма восстанавливает в результате резонанса нормальный режим жизнедеятельности: блоки на пути течения энергии срываются, и жизненная энергия восстанавливает свой свободный ток в организме, уже не встречая никаких препятствий. Включаются саморегулирующиеся функции организма. Музыка способна помочь настроить человека на нужную частоту, подобно настройке музыкального инструмента. Человек рождается с установкой на музыкальные ритмы своей нации – так срабатывает генная память.

Последние исследования в области генетики показали, что ДНК человека способна подчиняться специфическим командами лингвистическую природы, имеющим вибрационную и мелодическую определённость. Существует современная теория канадского ученого Роберта Коксона о влиянии музыки на структуру ДНК. На основе данной теории возникает технология музыкального ГЛП или генно-лингвистического программирования. Согласно данной теории с помощью особого комплекса музыки, слов и намерений человека осуществляется воздействие на информационную структуру ДНК человека. Это определённая форма воздействия определяется как «песня-программа». Лингво-резонансные методы музыкальной и вокальной терапии получают активное применение в рамках данной теории. Эта гипотеза в настоящее время находит всё большее подтверждение в исследовательских центров мира, что открывает значительные возможности для использования данных ультрасовременных музыкально-терапевтических методов в лечебных целях.

Остаются недостаточно исследованными: теория и методология музыкально-вокального воздействия на психические состояния человека, стратегия и тактика комплексного применения активных методов музыкально-вокальной терапии для оздоровления психики людей, роль музыкально-вокальной психокоррекции в общем комплексе лечебных мероприятий.

Недостаточно изучены и неясны вопросы выбора репертуара музыкального и вокального воз-

действия на психику человека. Возможности воздействия музыки и пения в комплексной профилактике и лечении негативных психических состояний до сих пор недооценивались и не использовались в России в полной мере. Этот метод имеет большие перспективы, что связано с силой воздействия музыки и пения на психофизиологию человека.

Музыкально-вокальное воздействие может являться как самостоятельным психокоррекционным инструментом для лечения и профилактики негативных психических состояний, так и использоваться в комплексном сочетании с психотерапевтическим лечением. Воздействие музыки и пения может способствовать нормализации психического состояния и повышению адаптационных возможностей личности на фоне длительной стабилизации в эмоциональной сфере, оно может вызывать позитивные и стойкие изменения в психике: уменьшение выраженности астении, формирование навыков саморегуляции, повышение настроения, самооценки и уверенности в себе и др.

Базой исследования влияния музыки и пения на психофизическое состояние человека стали Пензенский Государственный университет и Пензенский филиал Российского Государственного университета информационных технологий и предпринимательства. Здесь разработана модель музыкально-вокального воздействия на психические состояния человека. Проверка эффективности разработанной модели музыкально-вокального воздействия осуществлялась с помощью экспериментального исследования. Модель музыкально-вокального воздействия является системой, включающей психологические, психофизические и психосоциальные лечебно-реабилитационные воздействия.

Цель экспериментального исследования - оценка эффективности музыкально-вокального воздействия по комплексу проявлений, свидетельствующих о его успешности. В соответствии с этим, задачами экспериментального исследования были:

- определение характера и качества музыкально-вокального воздействия на психическое и соматическое состояние испытуемых;
- характеристика условий и факторов, влияющих на степень эффективности музыкально-вокального воздействия;
- выделение личностных свойств испытуемых, в наибольшей степени подверженных изменениям под вокальным воздействием.

В исследовании использовались методы:

- анализ литературы по теме исследования в области психологии, педагогики, психотерапии, психиатрии и др.;
- экспериментальное исследование;
- беседа;
- опрос;
- наблюдение;
-тестирование.

В исследовании также применялись следующие психодиагностические методики:

1. тест «СМОЛ в адаптации Ф.Б. Березина и М.П. Мирошникова.;
2. тест «Шкала астенического состояния» Л.Д. Малковой в адаптации Т.Г. Чертовой, отражающая характеристики астенического состояния;
3. цветовой тест А.Н. Лутошкина для определения эмоционального состояния;
4. тест «Шкала дисфункциональных отношений» (ШДО) A.A. Beck и A. Weissman для определения динамики дисфункциональных отношений;
5. Гиссенский личностный опросник;
6.опросник «Sympthom Checklist-90-R» (SCL-90), для изучения клинической симптоматики;
7. опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда для определения уровня субъективного контроля над жизненными ситуациями;
8. тест «Шкала ситуативной и личностной тревожности» Ч.Л. Спилбергера-Ханина для определения особенностей состояния тревожности;
9. тест «Шкала состояний» Э. Гроля и М. Хайдера (в адаптации А.Б. Леоновой) для определения степени благополучия субъективного комфорта состояния, переживаемого человеком в конкретный момент времени.

Экспериментальное исследование включало 3 этапа и осуществлялось с 2006-по 2011г.г. На разных этапах эксперимента в нём принимали участие 255 человек испытуемых - студентов, имеющих негативные психические состояния, в общем контексте в экспериментальной работе приняло участие более 300 человек. Продолжительность курса музыкально-вокального воздействия – полтора месяца, курс занятий -30 часов.

В рассматриваемой проблеме представляется важной взаимосвязь методов, разработанных в теории психотерапии с методами музыкальной и вокальной психокоррекции. Исследуемое музыкально-вокальное воздействие является системой действий, которая включает несколько компонентов:

– психокоррекция;
– формы организации;

– позиции участников;

– психологические приемы.

Виды музыкально-вокальной работы в условиях индивидуально–групповой формы музыкально-вокального воздействия:

– присутствие на занятиях друг друга;

– запись на магнитофон урока с последующим обсуждением;

– посещение открытых уроков с последующим анализом услышанной музыки;

– коллективные прослушивания записей мастеров музыкального вокального искусства с последующим анализом качества исполнения;

– мастер–класс;

–музыкально–педагогический семинар (доклады всех присутствующих с обсуждением);

– встречи с мастерами–профессионалами (педагогами - вокалистами, певцами, музыкантами, учителями музыки;

– лекции–концерты испытуемые выступают как исполнители).

Анализ результатов экспериментального исследования показал статистически значимые сдвиги психологического состояния испытуемых до и после музыкально-терапевтического лечения, т.е. музыкально-вокальное воздействие явилось фактором, положительно влияющим на изменение психологических показателей испытуемых. Однако выяснилось, что вокальное воздействие даёт более эффективные результаты при лечении негативных психических состояний, чем музыкальная психотерапия.

До и после музыкально-вокального воздействия проводились беседы с испытуемыми, в их процессе осуществлялась ориентация на замещение активностью «внутренней» неопределенности и беспомощности. В результате применения музыкально-вокального воздействия произошло снижение выраженности негативных предпатологических психологических проявлений. Музыкально-вокальное воздействие на эмоционально-волевую сферу человека способствует преодолению невротических проявлений, и погружает его в противоборство с болезненным состоянием. Под влиянием музыкально-вокального воздействия достигнуто существенное повышение основных ситуативных показателей самооценки (общее самочувствие, общее настроение, сон, активность, общительность и др.). Изменения также произошли в сторону снижения снижения самокритичности, повыщения независимости и уверенности в себе.

Результаты проведённого экспериментального исследования показали, что система музыкально-вокального воздействия представляет собой «открытую систему». Допускается варьирование расписания занятий, общего времени творческой работы, формы организации занятий.

Реализация музыкально-вокального воздействия в процессе эксперимента определила его следующие особенности. Музыка и пение не содержит прямого информационного воздействия и адресовано структурам личности, остающимся интактными при «информационных» видах психотерапии. В основном, психотерапия опирается на вербальные формы воздействия. Музыкальное и певческое воздействие пробуждает фантазию у людей и затрагивает эмоционально-образные слои личности, именно таким путём оно помогает выходу из круга неблагоприятных психоэмоциональных состояний.

Воздействие на человека музыкой и пением создает новую, непривычную и необычную среду для функционирования психики. Музыка и пение может способствовать нормализации психического состояния и повышению адаптационных возможностей личности человека на фоне длительной стабилизации в эмоциональной сфере. Реализация музыкально-вокального воздействия вызывает позитивные и стойкие изменения в психике людей, уменьшение выраженности астении, формирование навыков саморегуляции, повышение настроения, самооценки и уверенности в себе, воспитание навыков общения и др.

The article discusses the influence of music on the human condition and somatic psyche. The influence of rhythm, melody, singing sound on the physical and mental condition of the person in terms of philosophy, psychology and physiology. It is proved that music has a significant influence on the result of the psyche and the physical condition of the person. Justifying the use of musical and vocal therapy in prevention and treatment of negative mental and physical States.
The key words: *psychic, music, condition, therapies, treatments, a person of influence.*

Список литературы

1. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. М.: «Композитор», 1993.

2. К. Гроф, С. Гроф Холотропное дыхание. Новый подход к самоисследованию и терапии. М., Ганга, 2013. Шушарджан С. В. Руководство по музыкальное терапии. М., «Медицина», 2005.

3. Блаво Р. Музыка здоровья, СПб., «Нордмед», 2001.

4. Шушарджан С.В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. М. «Антидор», 1998г.

Об авторе

Серебрякова Е.А. – кандидат педагогических наук, доцент Пензенского государственного университета, bkjn@yandex.ru

УДК 159.98: 159.953.5 – 057.875

ПРЕДИКАТЫ СОЗДАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ

Э. А. Соколова

Исследование позволило обосновать предикаты создания внутренней мотивации к обучению у студентов. При ее создании автор рекомендует опираться на понимание развития личности студента и развитие его способностей к обучению – на начальном уровне обучения, в дальнейшем – на особенности идеального образа студента в понимании студентов – старшекурсников и на понимание собственных психологических проблем студентами, а также на технологии формирования внутренней мотивации. Начальный уровень развития учебных навыков и личности студента должны быть представлены в понимании преподавателя. Идеальный образ студента отражает внутреннюю мотивацию студентов к развитию тех или иных компетенций, и позволяет преподавателю учитывать наиболее сенситивный период для их развития. Собственные психологические проблемы в понимании студентов позволяют выявить депривированные потребности и с учетом их строить внутреннюю мотивацию Результаты могут быть использованы как преподавателями университета, так и практическими психологами университетов для разработки рекомендаций преподавателям по формированию внутренней мотивации студентов.

Ключевые слова: *преподаватель, студент, субъект, компетентность, мотивация, личность, взаимодействие*

Введение. В университете создается образовательная среда, под которой В.А. Ясвин понимает «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно – предметном окружении» [1, с. 14]. Заданным образцом может явиться формирование конкурентоспособного специалиста. Этот специалист обладает сочетанием как личностной, так и профессиональной компетентности. Как пишет М.Ю. Бурыкина, личностная компетентность – это «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» [2, с. 21]. По мнению М.Ю. Бурыкиной, формирование личностной компетентности – необходимое условие «подготовки социально активного и профессионально востребованного специалиста» [2, с. 21].

Одним из наиболее важных факторов, такой подготовки является наличие внутренней мотивации студентов к профессиональному и личностному развитию. По мнению Х. Хекхаузена, мотивация «играет роль обобщающего объяснения связей типа «если…то…», которые существуют между исходными условиями ситуации и последующим действием» [3, с. 39 - 40]. В начале обучения у студентов внутренняя мотивация к изучению того или иного предмета может отсутствовать, и ее преподавателю нужно создать. При этом преподаватель должен опираться, в первую очередь, на понимание самим студентом того, что же он находит в той или иной дисциплине или в целом – в будущей профессии для себя.

Предикаты внутренней мотивации конкретизируются каждым студентом в его собственном понимании своих целей, препятствий к их реализации, своих возможностей по реализации целей и преодолению таких препятствий. У преподавателя также возникает свое собственное понимание целей, препятствий и возможностей для усвоения студентами преподаваемой им дисциплины. Преподаватель не всегда соотносит свое понимание этого с пониманием студентами, что возникает вследствие недостаточной изученности понимания студентов. Поэтому преподаватель при создании внутренней мотивации у студентов будет опираться на предикаты внутренней мотивации, которые он рассматривает с позиции своего собственного понимания, что не всегда эффективно. Учитывая все это, становится актуальным установление предикатов создания внутренней мотивации студентов к становлению себя как специалиста с позиции понимания их самим студентом.

Цель исследования – установление и обоснование предикатов создания внутренней мотивации профессионального и личностного роста студентов с позиции понимания их самими студентами.

Метод исследования – теоретический анализ литературы, а также анализ и синтез результатов предыдущих собственных эмпирических исследований в рамках реализуемой цели.

Методологическая основа исследования – философская позиция конструктивного альтернативизма Д.А. Келли [4],

Основная часть. Формирование личностной и профессиональной компетентности осуществляется в процессе взаимодействия преподавателя и студента. Взаимодействие преподавателя и студента носит субъект – субъектный характер, поэтому преподаватель сам должен обладать и профессиональной и личностной компетентностью. Как отмечал К.Г. Юнг относительно процесса психотерапии, вне зависимости от технологии, применяемой психологом, только личность воздействует на личность [5]. Это вполне применимо и к процессу обучения. Преподаватель сам должен быть личностью, чтобы воздействовать на личность студента, сам подвергаться воздействию личности студента, и в этом воздействии

друг на друга и происходит личностный рост обоих субъектов – преподавателя и студента. Взаимодействие преподавателя и студента – это средство деятельности по формированию специалиста из студента и совершенствованию профессиональных и личностных возможностей преподавателя. Цель такой деятельности включает общественный аспект – выполнение государственного заказа на подготовку специалиста, и личностный аспект – совершенствование профессионализма и личностной компетентности преподавателей. Личностный аспект не всегда осознаваем, а общественный отражает единую цель деятельности, как для студентов, так и для преподавателей. Группа «преподаватель – студенты» взаимосвязана и взаимозависима. Взаимосвязанность и взаимозависимость обусловлена невозможностью реализации деятельности формирования специалиста в отсутствии одного из субъектов – преподавателя или студента. Даже если студент овладевает дисциплиной самостоятельно – он опирается на литературу по дисциплине, написанную специалистом, то есть виртуально преподаватель все же присутствует.

Взаимосвязанность и взаимозависимость лежат в основе формирования группового состояния предактивности, критериями которого А.В. Брушлинский и М.И. Воловикова считают предмет взаимных связей и интенсивность взаимных связей [6]. Предметом взаимных связей является та дисциплина, которая изучается студентами под руководством преподавателя. Интенсивность взаимных связей обусловлена мотивационно. Выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию, причем, более эффективной считается внутренняя мотивация [7]. Как пишет В.А. Климчук, «мотивация будет внутренней, лишь когда, когда субъект локализует причину своих действий в себе, считает себя компетентным и включенным в систему значимых отношений» [7, с. 12 – 13]. Со ссылкой на Э. Диси и Р. Раяна, В.А. Климчук указывает, что «субъект при выполнении деятельности постоянно оценивает, что является причиной его действий» [7, с. 12]. Такая оценка необходима, так как в процессе обучения мотивы деятельности будут меняться. Но это означает также, что в течение всего процесса обучения преподавателю необходимо поддерживать внутреннюю мотивацию к обучению и в некоторых случаях заново создавать ее, опираясь на реальные изменения, происшедшие в понимании студента.

Для создания внутренней мотивации к развитию профессионализма необходима опора на понимание преподавателем ряда особенностей студента: учет возможностей студента воспринимать и усваивать информацию; учет особенностей личности студента; существующие потребности студента (в понимании самого студента); учет его депривированных потребностей (в понимании самого студента); опора на технологии формирования мотивации.

Из представленного перечня наиболее изучены в настоящее время личностные особенности обучающихся и учет их при преподавании дисциплины [О.П. Котикова, Н.Ю. Клышевич, 2007], а также технологии формирования внутренней мотивации [7]. Все остальные предикаты требуют пояснения. Как пишет А. Ребер, объекты могут иметь «один и тот же предикат, то есть они обладают тем же качеством относительно субъекта», [8, с. 99], а кроме этого «предикация всегда включает представление о связывании…» [8, с. 99]. Предикаты внутренней мотивации связаны с ней, так как она формируется на их основе. Кроме этого, они обладают тем же качеством относительно студента – они отражают прямо или косвенно некий личностный смысл, который, с одной стороны – позволяет на их основе формировать внутреннюю мотивацию, а с другой - отражает направления ее формирования.

Поступив в университет, студент, с одной стороны, пытается реализовать свою цель – получение высшего образования, с другой – сталкивается с рядом проблем.

В проблемах отражается депривированная потребность [9]. Выявление таких потребностей возможно при изучении психологических проблем. Нами проводилось изучение психологических проблем в понимании и переживании студентов (n = 81) [9]. Исследование проводилось с помощью методики открытых текстов, в которой мнение исследователя не навязывалось респондентам [9]. Было установлено, что наиболее значимыми проблемами для студентов являются семейные проблемы (65,73%), проблемы с учебой (40,7%), проблемы со здоровьем (19,7%), личностные проблемы (19%), проблемы взаимоотношений с другими людьми (17%), проблемы нехватки времени (7%) [9]. Проблемы могут быть взаимосвязаны, например, нехватка времени может лежать в основе проблем обучения, и причины нехватки времени могут, в свою очередь, являться причинами проблем с учебой. Как было установлено дальнейшими исследованиями, студенты связывают нехватку времени с недостаточной собственной самоорганизацией и самодисциплиной, отсутствием навыков защиты своего личностного времени [10].

Знание преподавателем проблем студентов может явиться\ той основой, на которой могут строиться аргументы для создания внутренней мотивации к изучению дисциплины. Возможен мониторинг проблем студентов, так как с развитием личности студента и изменением социальной ситуации психологические проблемы и их понимание студентами могут меняться.

Как считает И.О. Мелихова, в настоящее время мотивы студентов во многом «зависят от того, насколько они видят перспективу реализации своих основных потребностей» [10, с. 39]. Проблемы с

учебой снижают перспективу достижения этой цели.

Учитывая причины нехватки времени, на уровне собственного бытового понимания студентов неудачи с учебой могут быть объяснены недостаточной волевой регуляцией собственной деятельности и недоразвитием навыков организации деятельности. Не отрицая правомочность такого понимания, с позиции понимания преподавателем причины проблем с учебой рассматриваются не на бытовом, а на научном, как педагогическом, так и психологическом уровне. Именно преподаватель устанавливает тот начальный уровень, с которым студент приходит в высшую школу, и в этом выявляет определенные проблемы. Начальный уровень особенностей студента, обусловливающий возможности формирования профессиональной компетентности представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Начальный уровень особенностей студента на начальном этапе формирования профессиональной компетентности

Позитивные составляющие	*Составляющие, нуждающиеся в развитии*
Нормальный уровень интеллекта	Невысокая, по сравнению с необходимой скорость понимания материала [12]
Личностные качества, способствующие взаимодействию и обучению	Личностные качества, затрудняющие обучение и взаимодействие
Навыки работы на компьютере	Недоразвитие навыков: работы с большими объемами информации, выделения главного в больших объемах информации [12]
Наличие цели – получение высшего образования, наличие мотивов обучения.	Преобладание репродукции знаний над их осмыслением. Недостаточное развитие интеллектуальных схем запоминания материала [12 и др.]

Наличие мотивов обучения, цели обучения, нормального уровня интеллекта, навыков работы с информационными технологиями, недостаточного развития навыков обучения в вузе, в частности работы с большими объемами информации, возможное наличие личностных особенностей, затрудняющих взаимодействие – тот начальный уровень, который объединяет студентов первого курса, и от которого начинается развитие профессиональной компетентности.

Представленная таблица 1 показывает направления, в русле которых необходимо формировать внутреннюю мотивацию к профессиональной компетентности. В этих направлениях преподаватель может, как работать самостоятельно, так и привлекать помощь психолога университета.

Для формирования ряда учебных навыков у студента: скорости понимания материала, формирования интеллектуальных схем его запоминания, свободного владения специальной терминологией, которую студент еще только начинает осваивать на первом курсе необходимо определенное время. Скорее всего, на начальных курсах обучения студент и преподаватель будут обращать внимание, главным образом, на этот аспект успешности – обучение *умению учиться* в высшей школе. Студент, со своей стороны, будет развивать волевую регуляцию собственной деятельности и навыки организации деятельности, и это также внесет свой вклад в развитие профессиональной компетентности. Освоение ряда учебных дисциплин на начальных курсах обучения пройдет параллельно с формированием учебных навыков. Это обосновано, так как в психологии многократно подчеркивается, что деятельность развивается только в деятельности.

Так как в университете формируется не только профессиональные, но и личностные компетенции будущего специалиста, то те особенности личности, которые имеются у студента на начальном уровне обучения также необходимо учитывать. Особенности личности студента на начальном этапе формирования личностной компетентности представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Особенности личности студента на начальном этапе формирования личностной компетентности

Особенности личности	*Позитивные*	*Негативные*
Личностный опыт	позитивный	негативный
Взгляд на мир	позитивный	негативный
Уровень развития личности	Высокий, средний	Низкий
Уровень развития культуры [13, 14]	Высокий, средний	Низкий
Возможное наличие нерешенных психологических проблем [9]	Позитивное, в качестве опоры для создания мотивации	негативное
Появление новых психологических проблем [9]	Позитивное, если научился их решать	Негативное, если не научился их решать

Как видно из таблицы 2, в университет приходит человек, проживший определенный период своей жизни, имеющий определенный жизненный опыт, с разным уровнем развития личности, разным уровнем культуры [14], разными взглядами на мир. После получения статуса студента – сам студент должен стать образцом, на который будут опираться люди без высшего образования, и эту от-

ветственность он должен осознать [9].

Согласно теории Д.А. Келли:

– «человек обладает широким спектром альтернативных способов для истолкования своего мира» [15, с. 401]

– « личностные процессы, в психологическом плане, направляются по тем каналам, в русле которых человек предвосхищает события» [15, с. 401].

Для того, чтобы личностные процессы направлялись по каналам изучения той или иной дисциплины, студент в своем внутреннем мире, в частности, в собственном будущем должен найти применение тем навыкам, знаниям и умениям, которые предоставляет изучаемая дисциплина. Это может быть связано как с преодолением каких-то проблем – при депривации потребностей, или реализации потребности собственного развития.

Как указывал Н.А. Бернштейн, существует «модель потребностного будущего», как цель деятельности [16]. Выпускник школы ставит перед собой цель поступления, и поступает в высшее учебное заведение потому, что для него это престижно [17]. Образ идеального студента – будущего себя в этот период позитивен, иначе бы выпускник школы не стремился поступать в университет [17]. У него имеется мотивация к обучению. Мотивы могут быть разными, но они есть, и с течением времени они могут изменяться. Потребность адаптироваться и развиваться заставляет пересматривать идеальный образ студента, в понимании студентов – в соответствии с новыми потребностями. В идеальный образ, в соответствие с изменившимися потребностями студенты будут вкладывать новое содержание. Мы предположили, что до третьего курса в идеальном образе студентов, в понимании самих студентов, найдут отражение, главным образом, потребности, связанные с успешностью в учебе, а затем этот образ будет меняться. Для того, чтобы это оценить, нами было проведено изучение идеального образа студента в понимании студентов старших курсов факультета психологии и педагогики университета, (с третьего по пятый) [17]. Было установлено, что на третьем курсе потребности, связанные с обучением, в значительной мере, ограничиваются временем настоящего [17]. Наиболее значимыми из них являлись: самодисциплина (34,78%), выполнение своих обязанностей (39,1%), успешность на промежуточных этапах (34,78%), ответственность (34,78%), целеустремленность (39,1%), добросовестность (30,43%), активность (43,5%), владение разными формами общения, в том числе, общением по вертикали (30,45%). Этот образ отражает достаточно полное погружение в работу и ее организацию – деловые характеристики, связанные с отношением к своим обязанностям [17]. Ценным для студентов третьего курса является навык общения «по вертикали» [17]. Ответственность, умение общаться по вертикали – качества идеального студента в понимании студентов 3 курса обусловлено необходимостью «подстройки» к тем требованиям, которые выдвигает преподаватель. Ответственность, умение взаимодействовать, «договариваться» с окружающими людьми М.Ю. Бурыкина относит к личностной компетентности студентов [2]. Для студентов третьего курса, развитие, некоторых личностных компетенций, таким образом, становится личностной потребностью студентов, что и представлено в образе идеального студента. Таким образом, некоторые личностные компетенции, которые выделяет преподаватель, в своем понимании необходимости их овладения студентами [2] совпадают с пониманием самих студентов. В их развитии преподаватель не встретит противодействия со стороны студентов, внутренняя мотивация к обучению уже сформирована, что отражается\ в идеальном образе студента третьего курса. На третьем курса начинает формироваться внутренняя мотивация и для развития личностной компетентности.

На четвертом курсе понимание идеального образа изменяется. Некоторые наиболее значимые его характеристики сохраняются: ответственность (43,1%), целеустремленность (31,4%), активность (45,1%) [17]. На 4 курсе уменьшается значимость самодисциплины ($p \leq 0,007$), умения организовывать чужую деятельность ($p \leq 0,03$) [17]. Возрастает значимость начитанности ($p \leq 0,02$), направленности на учебу и будущую профессию ($p \leq 0,004$), решительности ($p \leq 0,04$), доброты и заботливости ($p \leq 0,04$), высокой адекватной самооценки и уверенности в себе ($p \leq 0,01$), порядочности, интеллигентности, тактичности ($p \leq 0,01$), общительности ($p \leq 0,001$) [17]. Временные границы идеального образа студента расширяются, осознается значимость личностных качеств – порядочности, интеллигентности, самостоятельности, и других, осознания себя и своих возможностей [17]. Образ выходит за пределы овладения профессией, он, скорее, является базой для формирования образа профессионала. В дальнейшем на пятом курсе это направление развития студентов углубляется [17]. По сравнению со студентами третьего курса повышается значимость ответственности ($p \leq 0,02$), направленности на учебу и будущую профессию ($p \leq 0,02$) решительности ($p \leq 0,02$), высокой адекватной самооценки и уверенности в себе ($p \leq 0,03$), порядочности, интеллигентности, тактичности ($p \leq 0,02$), отзывчивости ($p \leq 0,03$) [17]. Возрастает значимость общительности ($p \leq 0,04$), но снижается значимость владения разными формами общения, в том числе, общения по вертикали ($p \leq 0,02$) [17].

Образ показывает ценность, а, значит, и направление развития тех личностных качеств, которые относятся к личностной компетентности. Период с четвертого курса по пятый является оптимальным для развития личностной компетентности, так как понимание развития личностной компетентности и преподавателя и студента по многим параметрам совпадают [17]. Внутренняя мотивация для развития личностной компетентности у студентов четвертого курса уже сформирована, что находит отражение в идеальном образе студента в понимании студентов четвертого курса.

Заключение. Представленное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. При создании внутренней мотивации имеет смысл опираться на понимание развития личности студента и развитие его способностей к обучению – на начальном уровне обучения, в дальнейшем – на особенности идеального образа студента в понимании студентов – старшекурсников, на понимание собственных психологических проблем студентами, а также на технологии формирования внутренней мотивации.
2. Начальный уровень развития учебных навыков и личности студента сам студент в полной мере осмыслить не может, поэтому они должны быть представлены в понимании преподавателя.
3. Идеальный образ студента отражает внутреннюю мотивацию студентов к развитию тех или иных компетенций, и позволяет преподавателю учитывать наиболее сенситивный период для их развития.
4. Собственные психологические проблемы в понимании студентов позволяют выявить депривированные потребности и с учетом их строить внутреннюю мотивацию
5. Результаты могут быть использованы как преподавателями университета, так и практическими психологами университетов для разработки рекомендаций преподавателям по формированию внутренней мотивации студентов.

The research allowed to justify predicates create intrinsic motivation for learning among students. When creating it, the author recommends to rely at the initial level of studies on the understanding of the development of the student's personality and ability to learn, at the advanced stages - especially on the ideal image of the student as understood by students - undergraduates and on the understanding of their own psychological problems by the students, as well as on the technology forming the inner motivation. Initial level of skills, and personality of the student must be submitted in the understanding of the teacher. The ideal image of a student reflects the intrinsic motivation of students to the development of certain competencies, and allows the teacher to take into account the most sensitive period for their development. Own psychological problems in the understanding of the students can detect deprived needs and help build intrinsic motivation taking them into account. The results can be used by university professors and practical psychologists of universities to develop guidance for teachers for building intrinsic motivation of students.
***The key words**: teacher, student, subject, competence, motivation, personality, interaction*

Список литературы

1 Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. М.: Смысл, 2001 365 с.

2 Бурыкина, М.Ю Влияние потребностей личности на развитие личностной компетентности студентов / М.Ю. Бурыкина. Вестник Брянского государственного университета, 2013. № 1. С. 21 - 27.

3 Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; пер. с нем.; под ред. Б.М. Величковского. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. 408 с.

4 Келли, Д.А. Психотерапия конструктивного альтернативизма: психология личностной модели / Д.А. Келли // 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. 399–417.

5 Юнг, К.Г. Аналитическая психотерапия / К.Г. Юнг //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. 105 142.

6 Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. 368 с.

7 Климчук, В.А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. СПб.: Речь, 2005. 76 с.

8 Ребер, А. Большой толковый психологический словарь: в 2 томах / А. Ребер; пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева. М.: ООО «Издательство АСТ», «Издательство ВЕЧЕ», 2003. Т. 2. 560 с.

9 Соколова, Э.А. Психологические проблемы человека и социальной группы / Э.А. Соколова. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. 232 с.

10 Соколова, Э.А. Психологические проблемы нехватки времени в профессиональной деятельности / Э.А. Соколова // Вестник Брянского государственного университета. 2013, № 1. с. 200 – 204.

11 Меліхова І.О. Мотиваційні ігри та сучасні проблеми студентськоі молоді / И.О. Мелихова //Вісник Чернігівського національного педагогічного університету: Випуск 82. Том 2. Серія «Психологічні науки». Чернігів, 2010. С. 35 – 39.

12 Соколова, Э.А. Компетентностный подход к современному образованию в вузе //Э.А. Соколова // Актуальные вопросы научно – методической и учебно – организационной работы: Инновационное управление вузом на основе системы менеджмента качества //Материалы научно – методической конференции (11 -12 марта 2010 года) / В трех частях. Часть 3: Мин – во образ. РБ, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. Гомель, ГГУ им. Ф.Скорины, 2010 300 с. С. 86 – 89.

13 Коломинский, Я. Л. Психологическая культура личности / Я. Л. Коломинский //Актуальные проблемы формирования психолого – педагогической культуры будущих специалистов: межвуз. сб. науч. ст.. Вып. 2. В 2 ч. Ч.1 /под науч. ред. д – ра психолог. наук, проф. Я.Л. Коломинского; отв. ред. А.А. Селезнев [и др.]. Барановичи, РИО БарГУ, 2012. С. 67 – 75.

14 Соколова, Э.А. Проблемы формирования психологической культуры в учреждениях высшего образования и обществе / Э.А. Соколова // Актуальные проблемы формирования психолого – педагогической культуры будущих специалистов: межвуз. сб. науч. ст.. -Вып. 2. В 2 ч. Ч.1 /под науч. ред. д – ра психолог. наук, проф. Я.Л. Коломинского; отв. ред. А.А. Селезнев [и др.]. Барановичи, РИО БарГУ, 2012. С. 165 – 168.

15 Келли, Д.А. Психотерапия конструктивного альтернативизма: психология личностной модели / Д.А. Келли // 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. 399–417.

16 Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина. 1966. 352 с.

17 Соколова, Э.А. Особенности образа идеального студента в понимании студентов – старшекурсников разных курсов университета / Э.А. Соколова // Когнитивные штудии: актуальные проблемы когнитивной науки: материалы 4 междисциплинарного семинара . Вып. 4 /под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. Мн.: БГПУ, 2013. С. 178 – 187.

Об авторе

Соколова Э. А. – кандидат медицинских наук, доцент УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

УДК370.154

СУБЪЕКТНЫЙ ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА

М.В. Хохлова

В статье обосновывается необходимость формирования субъектного опыта сотрудничества бакалавров как компонента готовности к профессиональной деятельности. Раскрываются результаты экспериментальной работы формирования опыта сотрудничества средствами проектной деятельности.

***Ключевые слова**: субъектный опыт сотрудничества бакалавров, проектная деятельность.*

Характер профессиональных отношений базируется сегодня на различных формах совместной деятельности и командной работы. Вместе с тем, проблемы, возникающие во взаимоотношениях партнеров по деятельности, сложны и многообразны. Организация целенаправленного делового взаимодействия требует от его участников определенного опыта, позволяющего устранить из практики непродуманные, спонтанные и импульсивные решения. Это значит, что каждый субъект деятельности должен иметь определенный опыт сотрудничества и применять его на практике.

Современная подготовка студентов к профессиональной деятельности в учреждениях высшего профессионального образованиянаправлена на формирование их готовности к решению широкого спектра профессиональных задач и регламентирована содержанием образовательных стандартов (ФГОС ВПО). В них выделены области и объекты профессиональной деятельности, области профессиональной деятельности и следующие группы компетенций, отражающие специфику содержания направления профессиональной деятельности выпускника высшей школы: общекультурные (ОК), профессиональные (ПК).

В связи с тем, что одной из основных задач модернизации системы высшего профессионального образования является подготовка профессионально компетентного субъекта профессиональной деятельности, способного адаптироваться в сложных социокультурных обстоятельствах. Таким образом, развитие социальной компетентности бакалавров становится важным показателем их готовности к будущей профессиональной деятельности. Сущность «социальной компетентности», представляющей особый интерес для изучения данного вопроса, изучали В.М. Басова, С.С. Бахтеева, Н.Н. Беденко, И.А. Зимняя, Е.И. Зарипова, Е.В. Коротаева, О.А. Крузе-Брукс, Т.И. Самсонова, Т.В. Смолеусова, В.В. Цветков и др. Следует отметить, что социально компетентный выпускник способен проявлять высокую адаптивность, готовность к решению профессиональных задач в команде, заинтересованность в повышении эффективности профессиональной деятельности, что позволяет ему прини-

мать новые пути ее развития и активно сотрудничать с широким кругом участников профессиональной среды. При этом опыт сотрудничества с коллегами, руководством, и другими субъектами профессиональной деятельности позволит ему успешно реализоваться в ней и быть конкурентоспособными на рынке труда. Это приводит к расширению границ профессиональной и социальной компетентности бакалавра, который владеет специальными знаниями, видами профессиональной деятельности, управляет новой техникой, новыми формами прогрессивных форм организации труда, в частности совместной деятельностью. Важно отметить, что в современных условиях характер профессиональных отношений предполагает накопление индивидуального опыта труда − субъектного опыта, который становится важным условием успешной профессиональной адаптации работника.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами определено содержание понятия «субъектный опыт сотрудничества» – это индивидуальный конструкт профессионального опыта будущего бакалавра, представленный совокупностью взаимообусловленных компонентов (когнитивного, операционно-практического, эмоционально-ценностного, рефлексивного), обеспечивающего эффективное достижение результатов преобразовательной деятельности во взаимодействии всех ее субъектов.

Рассмотрим содержание видов деятельности бакалавров на примере профессий инженерной направленности:

−направление подготовки 270800 «Строительство»: изыскательская, **проектно**-конструкторская, производственно- технологическая и производственно-**управленческая**, экспериментально-исследовательская, монтажно-наладочная, сервисно-эксплуатационная;

−направление подготовки 250700 «Ландшафтная архитектура»: производственно-технологическая, **организационно-управленческая**, научно-исследовательская, **проектная**;

−направление подготовки 280100 «Природоустройство и водопользование»: **проектно**-изыскательская, производственно-технологическая, **организационно-управленческая**, научно-исследовательская

−направление подготовки 250400 «Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств»: производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, проектно- конструкторская.

Анализ содержания видов деятельности раскрытых в ФГОС ВПО по подготовке бакалавров различных направлений и профилей позволяет сделать вывод, что ряд видов деятельности отражают специфику направлений подготовки бакалавров (например – технологическая, производственно-технологическая, художественная, изыскательская и др.). Однако целый ряд из них имеет надпредметный характер, так как содержат компетенции, востребованные в каждом направлении профессиональной деятельности. К ним, прежде всего, можно отнести организационно-управленческую и проектную виды деятельности.

Приведем содержание организационно-управленческой деятельности бакалавров на основе ФГОС ВПО

Таблица1

Содержание организационно-управленческой деятельности бакалавров различных направлений подготовки

Направление подготовки-270800 «Строительство»	Направление подготовки-280100 «Природоустройство и водопользование»
— Организация рабочих мест, их техническое оснащение, размещение технологического оборудования; — Контроль за соблюдением технологической дисциплины; — Организации работы малых коллективов исполнителей, планирование работы персонала и фондов оплаты труда; — Разработка оперативных планов работы первичного производственного подразделения; и др.	— Организация работы трудового коллектива при создании и эксплуатации объектов природоустройства и водопользования; — Составление технической документации; — контроль качества работ.

Анализ содержания организационно-управленческой деятельности представленной в ФГОС ВПО по подготовке бакалавров различных направлений и профилей позволяет сделать вывод, о необходимости формирования в процессе обучения в вузе у студентов ряда компетенций, составляющих субъектный опыт сотрудничества, значимый в их дальнейшем профессиональном труде.

Профессиональной опыт совместно-распределенной деятельности деятельности бакалавров в ФГОС ВПО отражен как в общекультурных, так и профессиональныхкомпетенциях.

Таблица 2

Компетенции, востребованные в реализации организационно-управленческой деятельности бакалавров различных направлений профессиональной подготовки

Направление подготовки бакалавров - 270800 «Строительство»	Направление подготовки-280100 «Природоустройство и водопользование»
— Готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3); — Способен находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готов нести за них ответствен-	— Готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-5); — Осознает социальную значимость своей буду-

ность (ОК-4); — Осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8); — Использует основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; способен анализировать социально-значимые проблемы и процессы (ОК-9); — Способен анализировать социально-значимые проблемы и процессы (ОК-10); — Готов к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, проявление уважения к людям, толерантности к другой культуре, готовность нести ответственность за поддержание партнерских, доверительных отношений (ОК-11); — Владеет методами осуществления инновационных идей, организации производства и эффективного руководства работой людей, подготовки документации для создания системы менеджмента качества производственного подразделения (ПК-15).	щей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, способен находить профессиональные решения, в том числе в нестандартных ситуациях и готовностью нести за них ответственность (ОК-7); — Способен организовывать работу малых групп исполнителем с обеспечение требований безопасности жизнедеятельности на производстве (ПК-13).

В ходе нашей опытно-экспериментальной работы осуществляемой на базе ФГБОУВПО «БГИТА» мы выделили в качестве ведущего средства формирования опыта субъектного опыта сотрудничества другой универсальный для всех направлений подготовки вид профессиональной деятельности-проектную. Содержание данного вида деятельности, представленное учебными задачами, заданиями и ситуациями в контексте специфики будущей профессиональной деятельности, реализовывалось нами в ходе выполнения будущими бакалаврами учебных проектов. Следует отметить, что, по нашему мнению, основными требованиями к разработке содержания проектной деятельности, направленной на формирование субъектного опыта сотрудничества бакалавров являются:

− учет содержания предшествующего субъектного опыта студентов;

− личностная значимость субъектного опыта сотрудничества для каждого отдельно взятого студента и направленность на его формирование (расширение, углубление, структурирование, интегрирование, обобщение);

− обеспечение развития личности студента как субъекта проектной деятельности;

− способствование формированию эмоционально-ценностного компонента субъектного опыта сотрудничества, т.е. проявлению эмоционального отношения к изучаемому материалу, положительному отношению к различным видам и формам сотрудничества, ответственности за процесс и результат совместной проектной деятельности и других качеств;

− обеспечение формирования специальных знаний, умений и навыков студентов с учетом их значений в социальном развитии и возможности их реализации в проектной и в других видах будущей профессиональной деятельности.

Исследование сформированности субъектного опыта сотрудничества у будущих бакалавров осуществлялось нами среди студентов третьего курса обучения на основе следующих критериев:когнитивный, операционно-практический, эмоционально-ценностный, рефлексивный по уровням: низкий, средний, высокий.

Таблица 3

Результаты сформированности субъектного опыта сотрудничества по когнитивному и операционно-практическому критериям по результатам формирующего этапа эксперимента

№	Операционно-практические умения сотрудничества	КГ	ЭГ
1	Знание приемов и умение вести диалог в качестве формы взаимодействия	Высокий 7,1% Средний 32,3% Низкий 60,6%	Высокий 12,9% Средний 32,2% Низкий 54,9%
2	Знание приемов и умение аргументировать свою точку зрения	Высокий 8,2% Средний 30,2% Низкий 61,6%	Высокий 14,1% Средний 30,9% Низкий 55%
3	Знание приемов и умение активно слушать точку зрения партнера	Высокий 6,8% Средний 33,5% Низкий 59,7%	Высокий 10,6% Средний 33,3% Низкий 56,1%
4	Знание приемов и имение приходить к общему мнению	Высокий 8,1% Средний 35,7% Низкий 56,2%	Высокий 14,2% Средний 35,5% Низкий 50,3%
5	Знание приемов и умение решать конфликтные ситуации	Высокий 5,8% Средний 35,2% Низкий 59%	Высокий 12% Средний 34,9% Низкий 53,1%
6	Знание приемов и умение распределить роли в малой группе	Высокий 8,1% Средний 35,4% Низкий 56,5%	Высокий 12% Средний 35,2% Низкий 52,8%

Наиболее значимых результатов в различии формирования субъектного опыта сотрудничества средствами проектной деятельности в контрольных и экспериментальных группах мы добились по эмоционально-ценностному и рефлексивному критериям. Так при изучении эмоционально-мотивационной ориентации в межгрупповом взаимодействии были получены следующие результаты: в контрольных группах 52,4 % испытуемых имели с низкий уровень субъектного сотрудничества, 40,6% испытуемых -средний уровень, 7% студентов - высокий уровень. В экспериментальных группах низкий уровень субъектного опыта сотрудничества имели 31,6% студентов; 45,5% – достигли среднего уровня и 22,9% испытуемых – высокий уровень.

При изучении мотивации к межгрупповому взаимодействию или готовности к сотрудничеству были получены следующие результаты: в контрольных группах 53,2%испытуемых с низким уровнем; 38,3% испытуемых со средним уровнем, 8,5% испытуемых с высоким уровнем субъектного опыта сотрудничества. В экспериментальных группах соответствующие уровни были представлены следующим процентным выражением: 25,4 %;52,4%;22,2%.

При изучении мотивационной ориентации в межличностных коммуникациях были получены следующие результаты: в контрольных группах 51,3% испытуемых – с низким уровнем; 39,8%со средним уровнем; 8,9% - испытуемых с высоким уровнем. В экспериментальных группах соответствующие уровни были представлены следующим процентным выражением: 30%; 38,5%; 31,5%.

При изучении уровня сформированности опыта сотрудничества по рефлексивному критерию на формирующем этапе эксперимента были получены следующие результаты: в контрольных группах 49,4% испытуемых снизким уровнем субъектного опыта сотрудничества; 41,3% испытуемых со средним уровнем; 9,3% испытуемых с высоким уровнем. В экспериментальных группах соответствующие уровни были представлены следующим процентным выражением: 28,4%;53,4%;18,2%.

Достоверность полученных результатов и высокая эффективность формирования субъектного опыта сотрудничества бакалавров в проектной деятельности подтверждена на основе ряда стандартных показателей и приемов, как φ*– критерия Фишера, U – критерия Манна Уитни, Q − критерию Розенбаума, коэффициента ранговой корреляции r^s − Спирмена.

The article makes the case for a regional cooperation experience Bachelors as part of preparedness activities. Are the results of the pilot work of experience by means of project activities.
Based on the subjective experience of bachelors, project work.

Список литературы

1.Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003.№5. С. 34-42.

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf– Дата обращения: 15.12.2011.

3. Лаврентьева, О.С., Хохлова, М.В. Развитие опыта сотрудничества в учебно-проектной деятельности учащихся начального профессионального образования [Текст] / О.С. Лаврентьева, М.В. Хохлова // Вестник Брянского государственного университета: Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики / под ред. А.В. Антюхова. Брянск: РИО БГУ, 2010. № 1. С. 119-126.

4. Матяш, Н.В. Проектная деятельность как структурная единица процесса обучения [Текст] / Н.В. Матяш // Инновации в образовании. М: Эйдос 2010. №11. С. 23-31.

5. Осницкий,А.К. Проблемыисследованиясубъектнойактивности [Текст] / А.К. Осницкий // Вопр. психол. 1996. № 1. С. 5-19.

6. Осницкий, А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. – [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон.науч. журн. – 2009. – Режим доступа: http://www.psystudy.ru/index.php. Дата обращения: 12.05.2011.

Об авторе

Хохлова М. В. – доктор педагогических наук, профессор, Брянская государственная инженерно-технологическая академия, marvit13@yandex.ru

ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ

УДК 372.851

СОСТАВЛЕНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Е.Е. Алексеева

В статье рассматривается составление задач как средство активизации умственной деятельности учащихся, направленной на развитие познавательных учебных действий при обучении геометрии, и приведён пример формирования приёма «Составление задач с использованием метрической определённости фигур».
***Ключевые слова**: умственная деятельность, познавательные действия, составление геометрических задач, приём, метрическая определённость.*

Умственная деятельность понимается как система взаимодействующих психических познавательных процессов, благодаря которым учащиеся осваивают элементы науки, культуры, социального опыта и результатом чего является развитие ума [9]. Математические задачи являются общепризнанным средством умственного развития, с помощью которого усваивается теория, показывается практическая и прикладная значимость математической науки [6; 7]. В процессе решения математических задач активизируется умственная деятельность ученика, благодаря использованию таких мыслительных операций, как: анализ, синтез, аналогия, обобщение, конкретизация, абстрагирование [13]. Исследуя роль задач в развитии математических способностей школьников, В.А. Крутецкий установил, что в процессе решения готовых математических задач, в отличие от процесса их составления, не происходит полного осознания структуры математической задачи [6].

Процессу составления задач посвящены диссертационные исследования Г.П. Недогарок, А.Я. Цукарь, А.В. Шатиловой, Э.А. Ясинового и др. учёных. Так, Г.П. Недогарок рассматривает этот процесс как средство формирования у учащихся общих умений решения задач: анализ условия и заключения, поиск плана решения [8]. А.Я. Цукарь исследует этот процесс в плане повышения качества знаний [11]. В работе А.В. Шатиловой установлено, что составление геометрических задач по готовым чертежам является средством формирования умений и навыков решения задач [12]. Э.А. Ясиновым установлено, что составление задач учителем способствует развитию его творческих способностей, а обучение этому процессу учащихся активизирует их познавательную деятельность [13]. Учёный рассматривает использование для составления задач «тривиальной» аналогии.

Анализ диссертационных работ по теме исследования показал, что, во-первых, составлению задач на основе приёмов, активизирующих умственную деятельность учащихся и предполагающих владение действиями: «выведение следствий» из условия, «выведение следствий» из требования, «раскрытие термина понятия» и др. не уделяется внимания; во-вторых, не используется понятие метрической определённости фигуры. Рассмотренные исследования, безусловно, внесли вклад в достижение целей обучения математике, но они проведены в конце XX века, и в них не могли быть отражены идеи, заложенные в ФГОС основного общего образования, в частности – достижение учащимися метапредметных результатов [10].

В нашем исследовании ставится задача формирования у учащихся познавательных универсальных учебных действий, относящихся к метапредметным результатам, посредством составления и решения геометрических задач, что способствует достижению предметных результатов освоения геометрии [4]. Рассматривая процесс составления геометрических задач как одно из средств интеллектуального воспитания учащихся при обучении геометрии, Л.И. Боженкова [2] систематизировала и сконструировала приёмы составления задач, которые используются в нашем исследовании. На основе варьирования компонентов задачной системы (терминология Ю.М. Колягина) нами выделены учебные задачи, результатом решения которых являются составленные учениками геометрические задачи. К числу учебных задач, например, относятся – составить геометрическую задачу: 1) по готовому чертежу; 2) по данному условию («словесному», «символьному»); 3) по данному требованию («словесному», «символьному»); 4) обратную задачу; 5) используя аналогию и др.

Для решения каждой учебной задачи используется соответствующий приём умственной деятельности, в содержание которого входят определённые мыслительные операции. Процесс формирования этих приёмов происходит в единстве с освоением содержания геометрии 7–9 классов и строится в соответствии с этапами: подготовительным, ознакомительным, совершенствующим и рефлексивно-оценочным. Для каждого этапа сформулированы цели, отобраны действия учителя и учащихся (таблица 1).

На подготовительном этапе учитель, на основе анализа приёма для составления задач, который будет вводиться на ознакомительном этапе, подбирает задания, обеспечивающие мотивацию приёма, актуализацию знаний учащихся; осознание каждой отдельной операции, входящей в приём;

создаёт проблемную ситуацию. В частности, в качестве актуализированной или новой учебной информации, необходимой для выполнения отдельных операций приёма, могут выступать познавательные логические УУД: выведение следствий, сравнение, анализ, синтез, подведение под понятие и др. [10]. На ознакомительном этапе вводится определённый приём составления задач. Учитель ставит перед учениками проблему в виде *учебной задачи*: «Составить геометрическую задачу и обобщить деятельность по её составлению». На этом этапе проблема решается в процессе фронтальной работы, в результате чего, посредством обобщения, «открывается» определённый приём составления задач. Таким образом, постепенно формируется познавательное УУД – постановка и решение проблем. На формирующем этапе происходит становление познавательных логических и общеучебных УУД, т.к. процесс составления задач обучающимися сопровождается самостоятельным формулированием познавательной цели; знаково-символическими действиями; построением речевых высказываний; выбором способов составления и решения задач. На этом этапе осуществляется проверка правильности составленной задачи: во-первых, ученики проверяют выполнимость условий метрической определённости главной фигуры, входящей в условие задачи; во-вторых, решают задачу, если первое верно.

Таблица 1.

Структура процесса формирования умений составления геометрических задач

Этапы обучения составлению задач	***Цели этапов***	***Деятельность учащихся***	***Деятельность учителя***
I этап подготовительный	Осознание необходимости приёма, осмысление его состава	Выполняют задания, необходимые для осознания отдельных действий, входящих в состав приёма, изучают необходимую информацию, в т. ч., познавательные УУД	На основе анализа приёма подбирает задания, мотивирующие и актуализирующие знания учащихся, связанные с осознанием отдельных операций приёма
II этап ознакомительный	Введение приёма составления задач, его восприятие в целом, развернутость при выполнении заданий, обобщение	Принимают проблему; осмысливают приём и составляют простейшие задачи под руководством учителя в соответствии с введённым приёмом	Формулирует проблему, связанную с необходимостью использования определённого приёма составления задач; организует составление задач в соответствии с вводимым приёмом и их решение, используя фронтальную работу
III этап формирующий	Осознание приёма, автоматизм отдельных операций действия при решении учебных задач	Используют приём составления задач с помощью учителя или самостоятельно в зависимости от степени сформированности умений составления задач; перечисляют использованные познавательные УУД	Организует составление задач учащимися, используя фронтальную или групповую работу; доводит до сознания учащихся перечень используемых учащимися познавательных УУД
IV этап совершенствующий	Применение ПУД в измененных условиях при решении учебных задач	Составляют задачи, используя все известные приёмы, решают их; контролируют правильность составленных и решённых задач, используемых познавательных УУД	Выполняет отбор учебных задач, связанных с составлением задач; предъявляет их учащимся; организует самостоятельную работу учащихся, взаимоконтроль и взаимопроверку задач и УУД
V этап рефлексивно-оценочный	Контроль, оценка, коррекция УПД по составлению геометрических задач	Проверяют составленные задачи; оценивают собственную деятельность и деятельность товарищей, при необходимости корректируют её. Обосновывают использование познавательных УУД	Обеспечивает промежуточный, итоговый контроль, оценку и коррекцию деятельности по составлению и решению задач

Переход учащихся на совершенствующий этап зависит от степени обученности и обучаемости учащихся, происходит в разное время и не всегда заметен. Деятельность учащихся на этом этапе характеризуется знанием всех изученных (к определённому времени) приёмов составления задач и познавательных УУД, умением их использовать для создания собственных образовательных продуктов, осознанностью процесса собственной мыслительной деятельности.

Контроль и оценка учебно-познавательной деятельности (УПД) учащихся осуществляется на всех этапах, однако в полной мере контрольно-оценочная деятельность учителя и учащихся реализуется на рефлексивно-оценочном этапе на уроках развивающего контроля, уроках коррекции, которые включаются в

тематическое планирование. На этом этапе ученики выполняют рефлексию способов и условий действия, анализ собственной УПД, связанной с составлением задач, с использованными в этом процессе познавательными УУД, осознают ценность выполненной деятельности для собственного умственного развития.

Обучение учащихся составлению задач является неотъемлемой частью изучения новой учебной информации курса геометрии 7 – 9 классов: все приёмы составления задач включены, в соответствии с этапами формирования, в определённую тему (таблица 2). Кроме этого дополнительно к основному курсу геометрии, нами разработан учебный модуль «*Составление геометрических задач*», который вводится за счет вариативной части Базисного учебного плана, согласно которому время, отведённое на изучение курса геометрии, может быть увеличено до трех часов в неделю (таблица 2). Последовательность введения приёмов для составления геометрических задач представлена в таблице 2 фрагментом для 7-го класса. На подготовительном этапе учитель организует актуализацию или изучение новой учебной информации, относящейся к метазнаниям, например, компоненты задачной системы, и метаумениям – логические познавательные УУД, которыми, согласно ФГОС ООО, должны владеть учащиеся начальной школы и 5 – 6 классов. Из таблицы видно, что в 7-м классе введено шесть приёмов составления задач, становление которых продолжится в 8-м классе при освоении геометрии.

Таблица 2.

Последовательность введения приёмов для составления геометрических задач (7-й класс)

№	Темы курса геометрии (с учётом учебного модуля «Составление и решение геометрических задач»)	Кол-во уроков		Введение приемов составления задач			№ задач, тексты которых (условие, требование, чертёж) можно использовать для составления учащимися задач
		основного курса	дополнительного модуля	Подготовительный	Ознакомительный	Формирующий	
7 КЛАСС							
ГЛАВА I. НАЧАЛЬНЫЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ СВЕДЕНИЯ (11 + 5)							
1	Прямая и отрезок. Луч и угол	2		а) Компоненты задачной системы			
2	Сравнение отрезков и углов. Биссектриса угла	1					
3	Измерение отрезков	2	1	б) Раскрытие термина понятия	а); 1) Сост. задач на доказательство по готовому чертежу (ГЧ)		30, 31, 34, 37, 38
4	Измерение углов	1	1				47, 48, 50, 51, 52
5	Смежные и вертикальные углы. Перпендикулярные прямые	2	1				58, 62, 64, 66, 67, 68
1 - 5	***Составление и решение задач по теме «Начальные геометрические сведения»***		2		Составление задач по ГЧ		76, 77, 78, 79, 80, 82
ГЛАВА II. ТРЕУГОЛЬНИКИ (18 + 10)							
6	Треугольник. Первый признак равенства треугольников	3	2	в) Выведение следствий из условия	б); 2) Сост. задач на доказательство по данному условию	1); а)	90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98
7	Перпендикуляр к прямой. Медианы, биссектрисы и высоты треугольника. Равнобедренный треугольник	3	3		в)	1); 2) а); б);	105, 107, 108, 109, 111, 112, 117, 118, 119, 120
8	Второй и третий признак равенства треуголь-	4	2	г) Выведение следствий из требования	3) Сост. задач на доказательство по данному	а); б); в) 1), 2)	122, 124, 125, 126, 136, 137, 138, 139

	ников				требованию		
6–8	***Составление задач по теме «Признаки равенства треугольников»***		1		г)	а); б); в); 1), 2), 3)	123, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 140, 141, 142
9	Окружность. Задачи на построение	5					
6–9	***Составление задач по теме «Треугольники»***		2			а);б);в);г) 1); 2); 3)	156, 157, 158, 161, 162 - 168, 169, 175
ГЛАВА III. ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ ПРЯМЫЕ (13 + 6)							
10	Параллельные прямые. Признаки параллельности двух прямых	4	2	д) Понятие обратной задачи для данной	4) Составление обратных задач для данной		187, 190, 192, 193
11	Аксиома параллельных прямых	3	2		д)		200, 202, 205, 209, 211
10 – 11	***Составление задач по теме «Параллельные прямые»***		2			а);б);в);г);д) 1);2);3);4)	213, 215, 216, 221
ГЛАВА IV. СООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ СТОРОНАМИ И УГЛАМИ ТРЕУГОЛЬНИКА (20 + 9)							
12	Сумма углов треугольника	2	2	е) Определение понятия через ближайший род и видовые отличия		а); б); в); г); д); 1); 2); 3); 4)	223, 224, 228, 229, 230, 231, 233, 234
13	Соотношения между сторонами и углами треугольника	3	2		5) Сост. задач на вычисление по данному условию		240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 250,
14	Прямоугольные треугольники	4	3	ж) Метрическая определённость треугольников		а);б);в);г); д); е); 1); 2); 3); 4); 5)	254, 255, 258, 261, 262, 263, 264, 265
15	Построение треугольника по трём элементам	4			е); ж); 6) Составление задач на построение с использованием метрической определённости треугольников		Использование таблицы метрической определённости треугольников
12 – 15	***Составление задач по теме «Расстояние от точки до прямой. Расстояние между параллельными прямыми»***		2			а), б), в), г), д); е); 1), 2), 3), 4); 5); 6)	296, 297, 298, 299, 307, 308, 310
ПОВТОРЕНИЕ КУРСА ГЕОМЕТРИИ ЗА 7 КЛАСС (6 + 4)							
	Повторение курса геометрии 7 класса	6				*Все приёмы*	328, 329, 332, 333, 337, 344
	Составление задач по темам курса		4				

Приведём, пример формирования умений приёма «составления задач с использованием метрической определённости треугольников» (приём № 6) на подготовительном и ознакомительном этапах. Успешное решение учебных задач предполагает знание учащимися условий метрической определённости геометрических фигур, поэтому необходимо организовать знакомство учащихся с этим понятием на ***подготовительном этапе***, что совпадает с началом изучения «Построения треугольника по трём элементам» (таблица 2, п.14 или п.15) темы «Соотношения между сторонами и углами треугольника». Учитель ставит перед учениками проблему: «Выявить число элементов однозначно определяющих треугольник». Выдвинутая гипотеза (для произвольного треугольника – три элемента, среди которых хотя бы один – линейный) требует подтверждения или опровержения. В процессе обсуждения ученики под руководством учителя выясняют, что базисом доказательства являются признаки равенства треугольников, а метод доказательства – метод равных треугольников (по Л.С. Ата-

насяну). После этого учитель сообщает, что условия, определяющие фигуру единственным образом (с точностью до её положения на плоскости) называют условиями метрической определённости фигуры. Число (k) таких условий для произвольного треугольника равно трём: $k_\Delta = 3$.

Таблица 3.

Таблица метрической определённости треугольников

Вид треугольника	*Ближайшее родовое понятие*	*Число видовых отличий*	*Число* k_Δ	*Некоторые варианты наборов элементов для метрической определённости треугольника*
Произвольный треугольник ABC (a, b, c – стороны. l - биссектриса, m – медиана, h – высота)			3	1) *a, b, c;* 2) *a, b,* ∠*C*; 3) ∠*A,* ∠*B, c;* 4) *a,* l_b, ∠*B;* 5)
Равнобедренный треугольник	треугольник	1		
Равносторонний треугольник	равнобедренный треугольник	1		
Прямоугольный треугольник (c – гипотенуза, a, b – катеты)				
Равнобедренный прямоугольный треугольник			1	1) гипотенуза; 2) катет; 3) медиана; 4) – 5) биссектриса; 6) высота к гипотенузе; 7) -8) медиана

Так как в ходе выдвижения и подтверждения гипотезы выяснилось, что число таких элементов зависит от вида треугольника, то учитель предлагает учащимся дозаполнить таблицу (таблица 3) [3]. Для заполнения таблицы 3 ученикам следует вспомнить определения видов треугольников и их классификацию; установить закономерность: если в определении вида треугольника добавляется одно видовое отличие, то число условий для метрической определённости треугольника на одно уменьшается. При заполнении последнего столбца развиваются комбинаторные способности школьников.

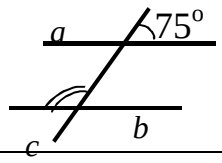
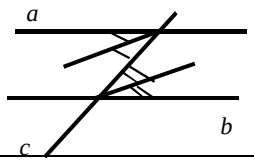
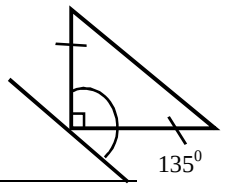
На ***ознакомительном этапе*** вводится приём «Составление задач на построение с использованием метрической определённости треугольников». Фактически, деятельность учащихся на этом этапе уже началась при заполнении четвёртого столбца таблицы 3. Учащимся только осталось осознать тот факт, что каждый набор элементов является условием задачи, требование которой - построить треугольник. Полученные задачи на построение целесообразно дифференцировать по уровням сложности и предоставить ученикам выбор задач для решения. В дальнейшем, по мере накопления теоретических знаний, понятие метрической определённости треугольника используется для составления учащимися задач на вычисление (8, 9 классы).

Приведём пример организации деятельности учащихся на ***формирующем*** умение этапе при освоении по темы «Параллельные прямые». Учитель предлагает учащимся решить учебную задачу: составить геометрическую задачу, используя следующий текст: «*Докажите, что прямые параллельны*».

Учащиеся проводят рассуждения: 1) данный текст может быть требованием задачи, следовательно, нужно составить геометрическую задачу на доказательство, используя приём составления задачи по данному требованию. Так как на данном этапе учащимся уже знаком этот приём, они выполняют действия в соответствии с этим приёмом: 1) анализируя данное требование, делают вывод, что главными фигурами являются прямые, параллельность которых нужно доказать; 2) изображают две не пересекающиеся прямые. Затем, ученики используют поисковую область понятия «параллельные прямые»: прямые параллельны, если они: а) не имеют общих точек; б) перпендикулярны к третьей прямой; в) при пересечении их третьей прямой накрест лежащие или соответственные углы равны; г) при пересечении их третьей прямой сумма односторонних углов равна 180°. Далее учащиеся в зависимости от степени обученности: 1) достраивают чертеж на основании выявленных отношений; 2) составляют условие задачи; 3) формулируют задачи в соответствии с выявленным условием и данным требованием (таблица 4).

Таблица 4.

Возможные формулировки составленных задач и чертежи к ним

Составленные задачи		
1 вариант	2 вариант	3 вариант
		
По данным рисунка докажите, что прямые *a* и *b* параллельны	При пересечении двух прямых секущей биссектрисы накрест лежащих углов параллельны. Докажите, что прямые параллельны	Угол между прямой, проведённой через вершину равнобедренного прямоугольного треугольника, и катетом равен 135°. Докажите, что данная прямая параллельна прямой, содержащей гипотенузу

Ученики обмениваются составленными задачами и решают их, проверяя тем самым, работу товарища по классу и при необходимости корректируя её.

Таким образом, в процессе составления задач учащиеся анализируют условие, переводят условие, представленное в виде одной модели в другую, сравнивают, выводят следствия из условия (требования), обобщают, оформляют текст задачи в письменной и устной форме, т.е. выполняют мыслительные операции, активизирующие их собственную умственную деятельность.

The article considers the drafting tasks as a means of activation of students' mental activity aimed at the development of cognitive learning activities in teaching geometry, and is given an example of the formation of reception "The drafting of tasks with using of metric certainty of figures."
***The key words**. Mental activity, cognitive actions, drafting of geometric tasks, reception, metric certainty.*

Список литература

1. Атанасян Л.С. Геометрия , 7–9: Учебник для общеобразоват. учреждений/ Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев и др. М. Просвещение, 2005. 384 с.
2. Боженкова Л.И. Интеллектуальное воспитание учащихся при обучении геометрии. Калуга: Изд-во КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2007. 281 с.
3. Боженкова Л.И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении геометрии. - М.: БИНОМ, 2013. 205 с.
4. Боженкова Л.И., Алексеева Е.Е. Составление задач учащимися, как средство достижения предметных и метапредметных результатов при обучении геометрии. [Текст] /Л.И. Боженкова, Е.Е. Алексеева. //Наука и школа. № 5.2013. С. 103 – 107.
5. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. В 2 ч., Ч. 1.М.: Просвещение, 1977. 144 с.
6. Крутецкий В.А. Психология математических способностей /Под редакцией Н.И. Чуприковой. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. 416 с.
7. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения. М.: Наука, 1976. 103 с.
8. Недогарок Г.П. Составление геометрических задач учащимися как средство формирования и развития общих умений решения задач: дисс. … канд. пед. наук. М., 1989. 191 с.
9. Психологический словарь /Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/ Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011. 48 с.
11. Цукарь А.Я. Самостоятельная работа учащихся по решению и составлению задач как средство повышения качества знаний по математике (на материале геометрии): дисс. … канд. пед. наук. М., 1984. 196 с.
12. Шатилова А.В. Обучение школьников составлению геометрических задач по готовым чертежам: дисс. … канд. пед. наук. Саранск, 1997. 205 с.
13. Якиманская И.С. Психологические основы математического образования. М.: ИЦ «Академия», 2004. 320 с.
14. Ясиновый Э.А. Составление математических задач учащимися как средство активизации их познавательной деятельности (на материале 9 – 10 кл.): дисс. … канд. пед. наук. Ярославль, 1974. 156 с.

Об авторе

Алексеева Е.Е.- аспирант Московского педагогического государственного университета, *ealekseeva.ok@gmail.com*

УДК 371.24+371.212

КОМПЕТЕНЦИИ УЧЕБНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УРОВНЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. И. Горбачев

В содержательно-целевом подходе исследуется классификация предметных компетенций математики на уровне общего образования.

Ключевые слова: *математическая деятельность, общее образование, предметные компетенции.*

Методологическая цель общеобразовательного курса математики [1] обоснована формированием во внутреннем плане субъекта представлений об идеях и методах математики, о математике как форме описания и методе познания действительности. В методологической цели интегрированы внутренняя (об идеях и методах математики) и внешняя (о математике как форме описания, о математике как методе познания действительности) методологии математической деятельности.

Внутренняя методология математики – методология научного познания:

1) в содержании идеальных объектов, с процедурой доказательства как ведущего вида деятельности, с решением задач в условиях применения, конкретизации общих теоретических свойств класса объектов;

2) на специфическом, математическом языке, с его идеальной логико-символической формой представления (математический стиль мышления), разнообразием аналитических, графических, графовых, знаковых способов выражения содержания;

3) в системе четко определенных базовых (евклидова геометрия, числовые системы, элементарные функции) и производных (меры, векторного пространства, уравнений, …) математических теорий научной, общекультурной значимости;

4) с глубокими философскими идеями в содержании категорий «конечного - бесконечного», «дискретного – непрерывного», «точного – приближенного», «доказательства – истины» .

Внешняя методология математики - методология учебной математико-прикладной деятельности:

1) с ведущими в человеческом мышлении числовой (количественной), геометрической (пространственной), функциональной (причинно-следственной) формами описания отношений, зависимостей реального мира:

2) с методом математического моделирования в качестве основного в познании действительности.

В многокомпонентной математической деятельности по становлению в субъектном плане внутренней методологии интегрируются, переплетаются в целостном представлении важные виды деятельности, имеющие самостоятельный статус, формирующиеся в адекватных методических системах:

1. Логико-познавательная деятельность, направленная на овладение субъектом понятийной математической речью:

- в системе содержательной, образной, логико-символической, знаковой форм представленности понятий, их определений в спектре характеристических свойств конкретной математической теории;
- в процедурах классификации, систематизации, конкретизации понятий для успешного представления теории;
- в анализе взаимных связей понятий, их свойств и теорем, понятий и классов задач теории;
- в исследовании взаимных связей классов понятий различных математических теорий для формирования системного видения математики.

2. Логико-познавательная деятельность по становлению процессуальной математической речи, мышления:

- в последовательности наглядно-содержательного, логико-символического уровней доказательства теорем конкретной теории;
- в процедурах выделения обобщенных способов решения классов задач в совокупности объектов конкретной теории;
- в синтезировании базовых методов доказательства, методов решения классов задач через содержание различных математических теорий.

3. Деятельность по формированию научного (дедуктивного) математического мышления:

- в содержании аксиоматического метода построения теории, анализа основных методов доказательства (от противного, по индукции, конструктивного и т.д.);
-при выделении базовых моделей теории, исследовании взаимных связей теории и ее моделей;
- в целостном системно-структурном представлении математических теорий и их моделей;
- в анализе категорий «конечное – бесконечное», «дискретное – непрерывное», «точное – приближенное», «доказательство – истина» как в содержании конкретной теории, так и в общетеоретическом аспекте.

В каждом виде логико-познавательной деятельности в качестве закономерных проектируются, реализуются, диагностируются критериальные признаки компетенций (общие представления,

опыт деятельности, рефлексия, самооценка). Система логико-познавательных видов математической деятельности соответствует базовым методикам формирования понятий, умений, доказательства теорем, решения задач, структурирует группу логико-познавательных компетенций (Рис.1).

Рис. 1. Структура группы логико-познавательных компетенций

В содержании методологической цели в учебной математической деятельности в качестве самостоятельного вида выступает модельно-геометрическая:

- в силу специфики класса объектов – пространственных форм реального мира, исследуемых геометрическими методами;
- в силу направленности на формирование пространственного мышления, пространственного воображения как целостных структур мышления субъекта;
- в силу тысячелетней истории становления, логико-содержательного изучения геометрии Евклида – прообраза современных математических теорий.

Геометрический подход к исследованию пространственных форм реального мира реализуется как конкретизация модельного – геометрические фигуры как объекты и средства геометрической деятельности выступают моделями совокупности пространственных форм действительности. Закономерности модельного подхода (построение модели, внутримодельное исследование, приложение в конструкциях реальных, мысленных объектов) определяют методологию модельно-геометрической деятельности в схемах: «физический объект – геометрическая фигура», «геометрическая фигура – классификация, систематизация фигур в системе свойств», «комбинация фигур – новые физические объекты».

Помимо модельно-геометрической деятельности с мировоззренческой задачей (геометрическое отражение реального мира) в целостной геометрической деятельности реализуются и не менее глобальные:

1. Пространственно-образная деятельность по исследованию пространственных, проективных, топологических, метрических свойств геометрических фигур в системе «объекты – фигуры – статические, динамические образы фигур – объекты», направленная на формирование пространственного мышления, пространственного воображения.

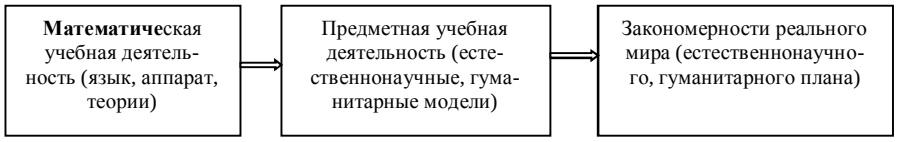
2. Логико-аналитическая деятельность – доказательства свойств геометрических фигур на наглядной, дедуктивной основах, в условиях использования аппарата математической логики в содержательной, знаковой формах, выделения логической структуры метода доказательства, целостной структуры аксиоматической теории.

Не только пространственные формы определяют специфику геометрической деятельности. Наглядно-содержательный, логико-символический, знаково-дедуктивный уровни ее становления в их закономерной последовательности, процессуальное единство пространственных, логических, теоретико-модельных представлений характеризуют геометрические компетенции субъекта – как в плане отдельных, адекватных видам деятельности, так и в их интеграции, синтезировании (Рис.2).

Рис.2. Структура группы пространственно-синтезирующих компетенций

Внешняя составляющая методологической цели учебной математической деятельности отражает системную связь математики с реальным миром [2], имеющую общекультурную, мировоззренческую значимость (Рис.3).

а)



в)

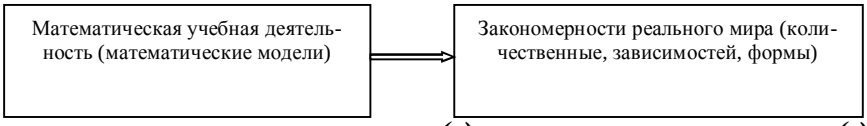


Рис.3. Методология предметно-модельного *(а)* и математико-модельного *(в)* исследования закономерностей реального мира

Реальный мир в системе его естественнонаучных, общественно-исторических закономерностей функционирования, развития в содержании модельного подхода выступает:

- источником формирования предметных (в том числе математических) абстракций, задач, гипотез;
- средой становления теорий, фиксации условий их существования, развития;
- целевой сферой приложения аппарата, теорий, моделей, определяющей их обоснованность, мощь, научную состоятельность.

Внешняя методология опосредованной (3а) либо прямой (3в) реализации модельного подхода в изучении закономерностей реального мира формирует мотивацию, обеспечивает адаптацию математической деятельности субъекта в целостной учебной деятельности, становление мировоззрения.

Основу методической системы внешней учебной методологии составляют [3]:

1. Исследовательская деятельность в содержании базовых математических моделей (числовой, функциональной, геометрической, предикатной), специфика абстрактных объектов которых определяет соответствующие классы задач, обобщенные способы их решения.

Общими закономерностями методической системы выступают:

- анализ практического содержания задачи с позиции выделения характеристических признаков определенного типа моделей (числовых, функциональных, геометрических, равновесия, сравнения);
- конкретизация типовой модели в специфических условиях данной задачи;
- отнесение уточненной модели к определенной математической теории, ее исследование согласно теоретическим закономерностям;
- сопоставление результатов теоретического исследования с постановкой задачи для их интерпретации;
- рефлексия этапов модельного исследования задачи для фиксации метода.

2. Исследовательская (математико-прикладная) деятельность построения предметной модели (физической, химической, биологической) реального процесса, ее преобразования в базовую математическую модель с последующими этапами исследования, интерпретации.

Математико-прикладная деятельность не только многопредметна, но и в каждом предмете (физика, химия, биология) является многоплановой, формируется скорее в предметной, чем в математической деятельности. Эвристическими, творческими выступают действия:

- построение такой предметной модели процесса, которая допускает перевод, описание в форме математической модели;
- исследование математической модели средствами адекватной теории с сохранением содержательного смысла переменных, отношений;
- трактовка результата исследования математической модели на языке предмета в форме предметной закономерности, закона объективного плана.

Классификация предметных моделей отражает развитие предметных теорий. В математическом плане важно, что все предметные модели соотносятся с вполне конкретным спектром математических моделей, расширяя представление о сущности модельного подхода в математической деятельности.

Выделенные в методической системе внешней учебной методологии виды учебной математической деятельности структурируют целостную структуру модельно-прикладных компетенций (Рис.4).

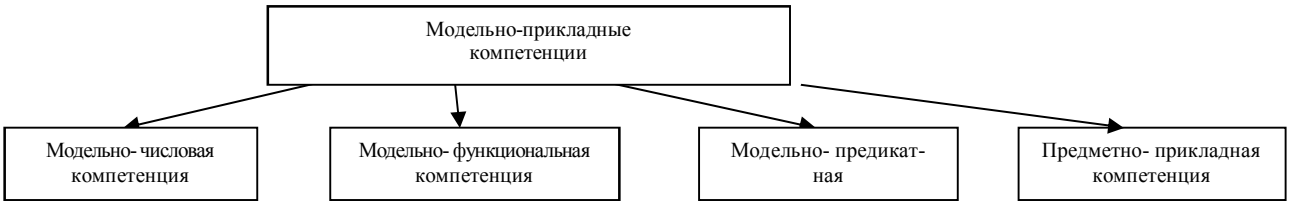


Рис.4. Структура модельно-прикладных компетенций

В целом методологическая цель обучения математике реализуется в спектре взаимосвязанных, самостоятельных видов учебной математической деятельности с адекватными структурами

компетенций [4] (Рис.5):

- логико – познавательных;
- пространственно – синтезирующих;
- модельно – прикладных.

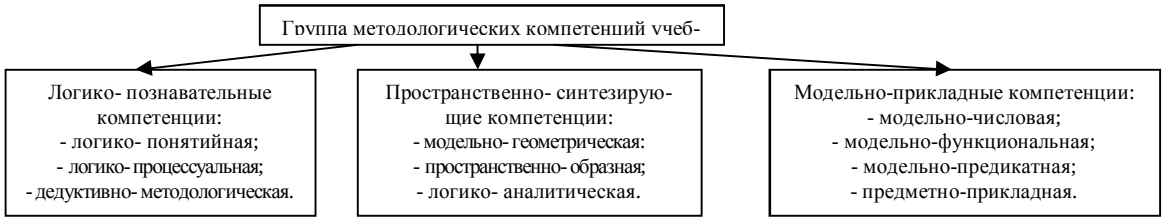


Рис.5. Структура компетенций методологической

цели обучения математике

Личностная цель обучения математике, как приоритетная в современной парадигме образования, направлена на интеллектуальное развитие учащегося, формирование качеств мышления, характерных для математической деятельности и необходимых для продуктивной жизни в обществе.

В современной концепции личностно ориентированного образования [6, 9] личностная цель обучения – доминирующая, представлена в категории субъектного опыта учебной деятельности, его обогащения в процедуре становления, рефлексии метода познавательной деятельности, проектирования индивидуальной образовательной траектории в системе учебного взаимодействия с учителем, в коллективе.

В структуре личностной цели во внутреннем субъектном плане интегрируются:

- группа социальных, общепрофессиональных качеств личности в форме общекультурных компетенций – компетенций целостной системы образования;
- группа качеств целостной учебной деятельности, системы общеучебного взаимодействия в форме общепредметных компетенций;
- группа качеств целенаправленной математической учебной деятельности – на идеальных объектах, в системе логико-символических средств, абстрактных методов, во взаимодействии теорий и их моделей в форме математических компетенций.

Общекультурные компетенции личностно-целевой сферы – компетенции социального межличностного взаимодействия, имеющие общественно-исторический характер, отражающие закономерности функционирования личности в социуме, заданы в форме определенных направлений общего плана. Их обыденный уровень представленности в значительной степени определяется личностными ценностными ориентациями, мировоззренческими установками, по этой причине соответствующие компетенции трактуются в категории самореализации (И. А. Зимняя [5]).

Содержательная математическая деятельность накладывается на уже ставшую ценностно-мотивационную сферу, мировоззренческие позиции одного из следующих уровней:

- лишь формального принятия, вне положительной внутренней ориентации;
- принятия наряду с другими видами деятельности в содержании приоритета общего образования;
- непосредственного интереса, эмоционально-волевой окрашенности, доминирования математической деятельности в общеучебной.

Проектируемые виды деятельности, математические по содержательной основе, но общеобразовательные по своей сути, имеют форму межличностного взаимодействия, направлены на субъектный переход учащегося на более высокий уровень принятия, классифицируются в общедидактическом плане [7].

В системе общепредметных компетенций личностно-целевой сферы фундаментальную основу составляют формируемые в математической деятельности: система общеинтеллектуальных способов познавательной деятельности, процессы становления пространственных представлений, памяти, мышления; внутренние действия теоретического типа мышления. Математическими по содержанию, но становящимися в процедурах рефлексии, переноса, адаптации общепредметными, выступают адекватные виды деятельности:

1. Становления интеллектуальных методов познавательной деятельности – обобщения и абстрагирования, анализа и синтеза, классификации и систематизации. В содержании абстрактных объектов, в становлении понятий, в процедурах доказательства теорем, решения задач, целостного представления теории выделяются «чистые» формы интеллектуальных действий, закономерности их использования в общеучебной деятельности.

2. Системного формирования субъектного мышления:

- на базе пространственных, функциональных, алгебраических образов в содержательной, знаковой формах;
- в содержательно-понятийной, логико-символической, теоретически обоснованной, доказательной речи;

- в структурировании абстрактными объектами, отношениями, методами, схемами памяти.

3. Последовательного формирования теоретического типа мышления:

- в анализе объектов формальной целостности для их обобщения и абстрагирования;
- в систематизации объектов, отношений в процедуре восхождения от абстрактного к конкретному, согласно закономерностям сформировавшейся теории;
- в планировании базовых видов деятельности в целостном системно-структурном представлении;
- в рефлексии деятельности для становления методов в процедурах обобщения и конкретизации.

Целостные виды деятельности общепредметной направленности, затушеванные математическими теориями, классами задач вне ценностной ориентации, целевого формирования, вне опыта субъектной деятельности, направленной рефлексии, экспертного оценивания, во внутреннем плане учащегося не формируются. Указанные критериальные признаки фиксируют адекватные видам деятельности личностные математические компетенции общепредметного плана (Рис.6):

- общеинтеллектуальную;
- внутренне-процессуальную;
- теоретико-обобщенную.

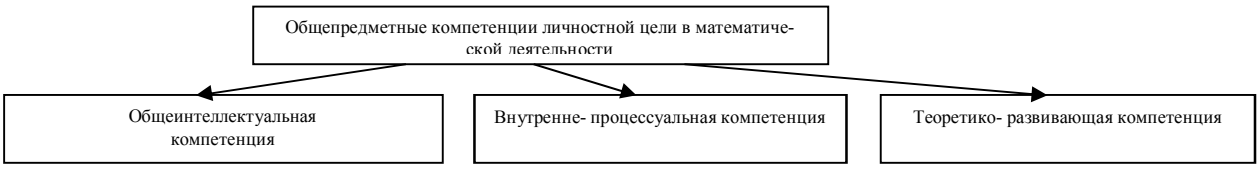


Рис.6. Структура общепредметных компетенций личностной

цели учебной математической деятельности

При всей значимости проекции общекультурных, общепредметных компетенций в учебной математической деятельности определяющей выступает система внутриматематических личностных качеств, посредством которых осуществляется восприятие, познание математических теорий, овладение методами доказательства, общими способами решения задач, происходит становление математической речи, математического мышления.

Специфически-математическими, становящимися в процессе формирования математических умений и выступающими итоговым результатом развитой математической деятельности, являются внутренние интеллектуальные качества учащихся (способности):

- математического абстрагирования в процедурах формирования числа, фигуры, отношения, операции, зависимости;
- математических обобщения и конкретизации, анализа и синтеза в форме понятий, методов, теорий;
- логико-символического структурирования математических предложений, оперирования свернутыми структурами;
- алгоритмизации вычислений, построений, исследования, доказательства, решения – от детальных алгоритмов до обобщенных алгоритмических схем;
- аксиоматической систематизации понятий, фактов, методов математической теории;
- математической интуиции на числовые зависимости, функциональные связи, пространственные формы, отношения эквивалентности, порядка, методы доказательства, решения, исследования.

Математические способности не выступают проекцией общекультурных интеллектуальных действий, изначально отсутствуют в субъектном опыте учащихся. Закономерностью их внутреннего взращивания выступает рефлексия адекватных, целенаправленно формируемых базовых обобщенных математических умений:

- доказательства (по определению, по индукции, от противного, случаев, конструктивного, «чистого» существования);
- вычислений (числовых, алгебраических, трансцендентных, приближенных, опосредованных);
- решения (уравнений, неравенств, систем, задач);
- исследования (функций, фигур, уравнений, числовых зависимостей);
- представления (числа, образа, формы, схемы, действия, метода, теории);
- моделирования (процессов, явлений, зависимостей);
- системно-структурного анализа (теории, модели).

Целостная многоплановая, определяющая сущность математики в спектре учебных дисциплин, в структурировании внутреннего плана учащегося, деятельность по становлению математических способностей в системе обобщенных математических умений востребует личностно развивающую предметно-интеллектуальную компетенцию.

Ключевым средством формирования внутренних личностных качеств познавательной математической деятельности и одним из ее итоговых результатов выступает субъектная математическая речь.

В методологическом плане общего образования математическая речь, как последовательное, правильно расчлененное логическое рассуждение (А.Н. Колмогоров) – это:

- вид субъектной речи в учебной деятельности, специфический по классу идеальных объектов (понятий), логико-символической структуре организации, имеющий объективный характер представленности;
- форма межличностных коммуникаций учащихся в учебной математической деятельности, их социализации;
- среда становления во внутреннем плане системы понятий, методов доказательства, способов решения, исследования, целостных теоретико-математических представлений;
- базовое средство формирования в системе общеинтеллектуальных и предметноинтеллектуальных качеств математического мышления и основной критериальный признак его сформированности.

В системе субъектных характеристик учебной математической речи ведущими выступают:

1) интегральное качество субъекта, включающее все аспекты познавательной деятельности, его дополняет лишь интуиция, над речью функционирует лишь мировоззрение;

2) речевая форма математической деятельности – личностная характеристика учащегося, в спектре конкретно-обобщенных, развернуто-сокращенных, логико-содержательных средств, имеет сугубо индивидуальный уровень представленности;

3) социализированный результат математической деятельности, многоуровневая система, формируемая лишь в целенаправленном коммуникативном взаимодействии;

4) математическое мышление – глубинный результат интериоризации математической речи, математическая культура учащегося определяется сочетанием отрефлексированной математической речи и адекватных ей математических действий.

Становление математической речи как личностно-социального компонента познавательной математической деятельности, ее развитие в форме математического мышления определено закономерностями поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) в последовательности уровней:

а) конкретно-практического – с внешнеречевым воспроизведением практических действий в условиях одновременного развернутого исполнения, рефлексии;

б) обобщенно-практического – с обобщенно-понятийным воспроизведением, обоснованием конкретных практических действий в условиях одновременного, разделенного, развернутого исполнения, рефлексии;

в) обобщенно-теоретического – с внешнеречевым развернутым воспроизведением ранее выделенных обобщенных действий в условиях их целостного воспроизведения, синтезирования в форме способа деятельности на данном множестве абстрактных объектов, в данном классе задач;

г) обобщенно-прикладного – с внешнеречевыми актуализацией, развернуто-свернутым воспроизведением ранее сформированного общего способа решения класса задач в новом виде математической деятельности как средства становления нового обобщенного способа, выделения метода деятельности в системе классов задач;

д) мысленного – с внутренним воспроизведением сокращенного (до имени) общего способа в качестве отдельного действия в условиях субъектной направленности деятельности на иной класс задач.

Целостный характер субъектной речевой деятельности, ее ценностно-волевая окрашенность, опыт становления речи в иерархии видов математической деятельности, сочетание внутриколлективной оценки, личностной рефлексии и самооценки выражают ее компетентностную личностно-социальную основу.

Личностная цель учебной математической деятельности, отражающая все уровни (общекультурный, общепредметный, предметный) общего образования, фиксирует многоплановый характер становления интеллектуальных качеств, математического мышления в целом, задает систему личностно-развивающих компетенций в составе (Рис.7):

- общеинтеллектуальной компетенции;
- внутренне-процессуальной компетенции;
- теоретико-развивающей компетенции;
- предметно-интеллектуальной компетенции;
- личностно-социальной компетенции.

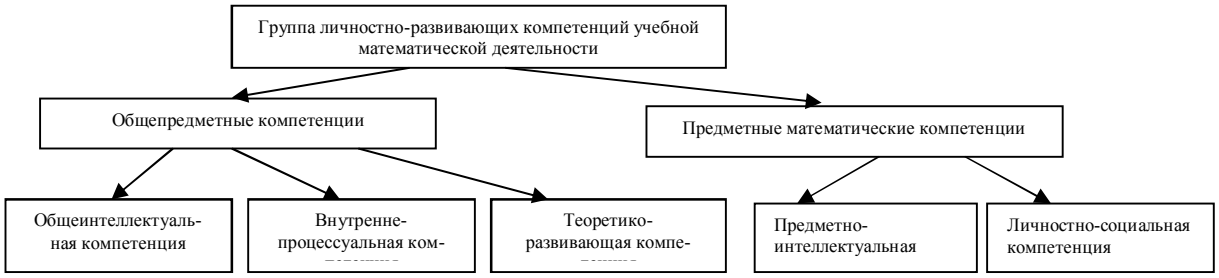


Рис. 7. Структура компетенций личностной цели обучения математике

Общекультурная цель обучения математике связана с представлениями о математике как части человеческой культуры, пониманием значимости математики для общественного прогресса. В содержании общего образования [8,10,11] категория «общей культуры» предполагает выделение, анализ, оценку, трансляцию:

- результатов совокупной человеческой деятельности, которые оказались значимыми в истории общественного производства, цивилизации, приняты обществом в качестве средств, условий последующего развития, прогресса (историко-общественный компонент культуры);

- становящейся на базе опыта коммуникативной поисковой деятельности системы целостного гуманитарного знания, научного мировоззрения, доказавшей свою состоятельность в плане социализации личности, ее профессионального самоопределения (компонент культуры социально-профессионального самоопределения);

- закономерные и индивидуальные формы интеллектуальной, творческой деятельности, мышления, эмоционально-ценностных отношений, обеспечивающие прогрессивные изменения внутренних качеств личности, становление субъекта культуры, его духовное развитие (субъектный компонент культуры).

В учебной математической деятельности в структуре историко-общественного компонента культуры выделяются:

а) система математических понятий фундаментального плана, формирующих целостное математическое мышление;

б) система методов установления справедливости математических предложений (доказательства, модельный);

в) система математических теорий, абстрагирующих и идеализирующих классы явлений реального мира на определенном этапе развития;

г) система математических идей «конечного – бесконечного», «дискретного – непрерывного», «функционального – вероятностного», «целого и части», «истины и доказательства»;

д) математический язык, в содержании которого осуществляется осознание терминов, логических связей, доказательство, решение задач, формируется математическое мышление.

Закономерностями становления математического компонента культуры общественно-исторического сознания выступают:

- математическая персонализация, историко-математическая окрашенность, постепенно формирующие «знание механизма развития всей цивилизации» [6, с. 27];

- становление математической методологии в анализе объектов, предмета, методов, моделей математических теорий, методологии учебной математической деятельности.

Математический аспект социально-профессионального компонента общей культуры имеет индивидуально окрашенный характер, в своей развитой форме характеризуется:

а) личностной составляющей математической картины мира в содержании базовых математических теорий, их моделей, в сочетании фундаментальных математических закономерностей и их приложений в учебной, практической, профессиональной деятельностях ;

б) уровнем информационно-математической культуры, определенным сформированностью как фундаментальных математических основ (алгоритмизация, базы данных, информационные системы), так и методов поиска, переработки, структурирования, хранения информации средствами компьютерных сред, технологий;

в) интеграцией совокупности предметных, в том числе математических знаний, представлений в единую научную картину мира как одного из главных результатов общего образования, становлением на этой основе научно-социального компонента субъектного мировоззрения;

г) степенью сформированности в учебной математической деятельности математического языка, речи, межличностного общения и поведения, выступающих средствами, признаками становящихся культуры языка и речи, культуры общения и поведения.

Субъектный компонент культуры в части культуры миропознания, культуры чувств, культуры мышления в учебной математической деятельности структурируется:

а) ведущими видами математического мышления – абстрактным, эвристическим, алгоритмическим, пространственным, логическим – самостоятельной значимости и развивающимися до уровня соответствующей культуры;

б) их интеграцией в форме идеала – стиля математического мышления с системой признаков по А. Я. Хинчину: доведенного до предела доминирования логической схемы рассуждения; лаконизма мышления; предельной скупости, суровой строгости мысли и ее изложения; четкой расчлененности хода рассуждений; скрупулезной точности символики;

в) сбалансированным сочетанием интуитивной и понятийной, образной и логической, индуктивной и дедуктивной, теоретической и модельной форм математической деятельности;

г) соотнесенной с целостной математической деятельностью эмоционально-волевой сферой в

содержании оценки личностной значимости, собственных интересов, рефлексии, управления системой волевых усилий, эмоций, сравнения планируемых и состоявшихся результатов деятельности, разработки новой стратегии.

Каждый компонент становления субъектной культуры задает вполне определенный вид учебной математической деятельности внешнего и внутреннего планов. Системе компонентов общекультурной цели обучения математике адекватна группа общекультурных компетенций в составе историко-общественной компетенции, компетенции социально-профессионального самоопределения, компетенции субъектного становления (Рис.8).

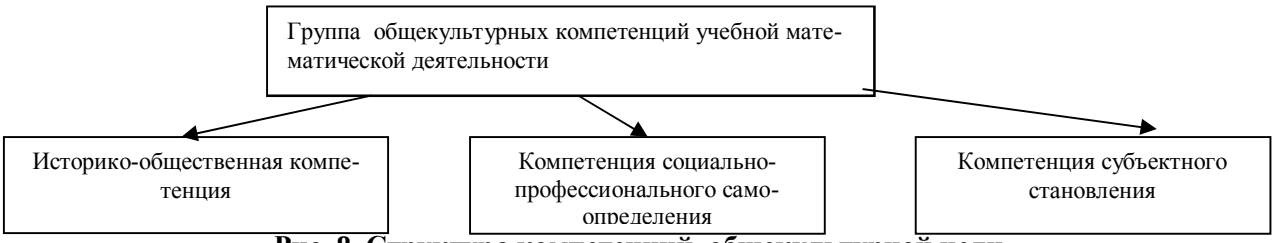


Рис. 8. Структура компетенций общекультурной цели обучения математике

Классификация компетенций учебной математической деятельности общего образования отражает следующую методологию содержательно-целевого структурирования:

1. Фиксируются фундаментальные цели общего математического образования – мировоззренческая, методологическая, личностная, общекультурная.
2. Фундаментальным целям общего математического образования соответствуют группы мировоззренческих, методологических, личностных, общекультурных компетенций.
3. В каждой из целей выделяется система базовых задач.
4. С системой задач сопоставляется система адекватных видов учебной математической деятельности, формирующих конкретные компетенции.
5. Общая классификация целей, групп, конкретных компетенций выступает результатом системного содержательно-целевого анализа учебной математической деятельности (Таблица 1).

Цели общего математического образования	Задачи общего математического образования	Виды учебной математической деятельности	Группы компетенций	Структура формируемых компетенций
Мировоззренческая	Овладения конкретными математическими знаниями: - для применения в практической деятельности; - для изучения смежных дисциплин: - для продолжения образования.	Формирование базовых компонентов математического мировоззрения: - содержательных понятий; -содержательного доказательства; - представления теории; - интегрального.	Содержательно-мировоззренческие компетенции	компетенция содержательного абстрагирования
				компетенция содержательного доказательства
				компетенция содержательной теории
				компетенция математической картины мира
Методологическая	Формирования во внутреннем плане субъекта представлений: - об идеях и методах математики; - о математике как форме описания действительности.;	Познавательная деятельность: - овладения понятийной речью; - становления процессуальной речи; - формирования дедуктивного мышления.	Логико-познавательные компетенции	логико-понятийная компетенция
				логико-процессуальная компетенция
				дедуктивно - методологическая компетенция
		Геометрическая деятельность: - модельно-геометрическая; – пространственно-образная ; - логико-аналитическая.	Пространственно - синтезирующие компетенции	модельно - геометрическая компетенция
				пространственно - образная компетенция
				логико - аналитическая компетенция

	- о математике как методе познания действительности.	Исследовательская деятельность: - в содержании базовых математических моделей; - построения предметных моделей, их преобразования в математические.	Модельно – прикладные компетенции	модельно – числовая компетенция;
				- модельно – функциональная компетенция;
				- модельно – предикатная компетенция;
				- предметно – прикладная компетенция.
Личностная	Личностно-социального развития: - интеллектуального развития учащегося; - формирования качеств мышления, необходимых для продуктивной жизни в обществе. - формирования качеств мышления, характерных для математической деятельности;	Становление интеллектуальных методов познавательной деятельности. Системное формирование субъектного мышления. Последовательное формирование теоретического типа мышления.	Общепредметные компетенции личностной цели	общеинтеллектуальная компетенция
				внутренне – процессуальная компетенция
				теоретико – развивающая компетенция
		Становление внутренне математических интеллектуальных качеств учащихся. Становление личностно- социальных качеств познавательной математической деятельности.	Предметные математические компетенции	предметно-интеллектуальная компетенция
				личностно-социальная компетенция
Общекультурная	Становления представлений общей культуры: - о математике, как части человеческой культуры; - о значимости математики для общественного прогресса.	Формирование математических компонентов общей культуры: - общественно-исторического сознания; - социально-профессионального самоопределения; - субъектного развития в плане культуры миропознания, чувств, мышления	Общекультурные компетенции учебной математичес кой деятельности	историко-общественная компетенция
				компетенция социально-профессионального самоопределения
				компетенция субъектного становления

Basing on targeted and meaningful approach, the article is devoted to the classification of subject competencies of mathematics.

The key work: *mathematical work, general education, subject competencies.*

Список литературы

1. Сборник нормативных документов. Математика / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. М.: Дрофа, 2004. 79 с.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С.8-14.
3. Горбачев В.И., Гессе Л.С. Структура и содержание компетентностей учебной математической деятельности учащихся // Вестник Брянского госуниверситета. 2008. № 1. С. 144-148.
4. Горбачев В. И. Предметные компетенции общеобразовательного курса математики и их классификация // Материалы международной конференции. Брянск: РИО БГУ, 2014. С. 34 -43.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
6. Иванова Т.А. Гуманитаризация общего математического образования // Монография. Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 1998. С. 206.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58- 64. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. науч. тр./ Под ред. А.В. Хуторского. М.: ИНЭК, 2007. С. 18-20.
8. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сборник научных трудов/ Под ред.А. А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2008. Вып. 1. С.117-137.
9. Зеер Э.Ф. Модернизация образования. Компетентностный подход // Образование и наука. 2004. № 3 (27). С. 42-53.
10. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков: под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2008. 256 с.
11. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск, 2002. 267 с.

Об авторе

Горбачев В. И. –кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственный университет имени акад. И.Г. Петровского, естественно-научный институт. enibgu@mail.ru

УДК 796.015.132

ИННОВАЦИОННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОЦЕСС СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА (НА ПРИМЕРЕ СПОРТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ)

Ю.С. Грачев, Е.С. Бойко

В проведенных экспериментальных исследованиях получены на примере спортивных упражнений результаты, позволяющие внести некоторые уточнения и дополнения в теорию и практику обучения движениям.

Ключевые слова: *биокибернетический анализ движений, стационарные, нестационарные процессы в двигательной деятельности, вариационная психобиомеханика движений.*

В многочисленных моделях, предложенных для формализации движений человека, описываются рассмотренные Н. А. Бернштейном [1] феномены (образ, программа, движение, действие), и в которых еще не найден, а только ищется адекватный сложной исследуемой реальности язык описания. Пока этот язык в большей степени описательный, чем объяснительный, поскольку исследователям открывается огромная новая область, соизмеримая по сложности с тем, что классическая наука назвала психикой, оставляя на периферии своего внимания моторику. Последняя интерпретировалась как само собой понятная механическая часть жизни, которая, однако, сама является исключительно сложной системой, и, что самое главное, находится в неразрывной диалектической взаимосвязи с психикой: эти две стороны деятельности человека взаимно изменяются и развиваются, и здесь требуется выявление их взаимовлияния и взаимопроникновения, ибо познав закономерности их взаимодействия, можно говорить и отдельно о построении организации этих двух компонентов жизнедеятельности организма человека.

Мы предполагали, что, использование новейших компьютерных технологий, позволяющих регистрировать мельчайшие отклонения (разбросы) в характеристиках двигательных действий и специального компьютерно-математического анализа получающихся в этом случае огромных массивов информации позволят внести некоторые уточнения и дополнения в модель двигательной деятельности человека (на примере спортивных упражнений).

Целью проведенных исследований было выявление количественно - качественных характеристик

внешней и внутренней структуры организации и управления нервно - мышечным аппаратом человека при формировании двигательных умений в процессе обучения движениям.

Объектом исследования являлись двигательные режимы физических упражнений. Новизна подхода к объекту исследования заключалась в том, что двигательные действия рассматривались как психические акты с физическими проявлениями, которые представляли собой системы со сложной иерархией соподчинения элементов, способные к самоорганизации (адаптации) и вероятностным характером их взаимодействия с окружающей средой.

Так как только в функциях "разброса", то есть в незначительных по величине отклонениях параметров взаимодействия с окружающей средой, скрыта деятельность механизмов центрального управления и саморегуляции (включая высший уровень управления - психику человека), то для выявления особенностей двигательных действий и их учете при организации процесса обучения движениям, требуется создание принципиально нового обеспечения их диагностики (методологического, методического и аппаратурного).

Методологической основой может стать новое научное направление - антропоцентрическая вариационная психобиомеханика, сущность которой состоит в изучение вероятностных свойств динамических рядов характеристик двигательной активности человека как случайным образом разворачивающихся во времени и пространстве психибиомеханических процессов, представляющих собой способы решения двигательных задач, формируемых в сознании личности. Причём возникающие "разбросы" в параметрах движений рассматриваются как характеристики процессов построения и удержания образа движения, разработки плана двигательного действия, детальной программы его выполнения и процесса непосредственного взаимодействия двигательного аппарата с внешней средой.

Разработано новое средство для изучения двигательных действий - метод биокибернетического микросинтеза и системного анализа характеристик движений, которой основан на выделении, анализе, качественной и количественной оценках факторов, отражающих эффективность функционирования механизмов центрального управления движениями в различных условиях выполнения упражнений [2].

Для того, чтобы выделить и оценить составляющие колебательных контуров параметров движений, создан исследовательский комплекс компьютерно-инструментального получения, синтеза и экспресс-анализа характеристик движений [2].

Компьютерно-математический анализ полученных в проведенных исследованиях характеристик движений в беговых и прыжковых упражнениях, в метаниях, в психомоторных тестах, в деятельности сердечной мышцы показал:

I. Характер изменения исследуемых параметров и их статистические данные действительно характеризуют динамические ряды биомеханических характеристик как случайный процесс. Исследования подтвердили выводы Н.А. Бернштейна [1] о том, что в результате действия сложнейших переменных наперед непредусмотренных миллионов факторов, психобиомеханическая ткань конкретной двигательной деятельности так же уникальна, как отпечаток пальца человека.

II. В этих случайных процессах заключены две категории процессов -стационарные и нестационарные.

Стационарные процессы проявляются в параметрах движений как процессы, ряды характеристик которых приближаются к гармоническим колебательным контурам: гистограммы распределения значений параметров стремятся принять вид кривых нормального распределения, графики спектров характеристик "прижимаются" к оси абсцисс, характеризуя незначительные "мощностные" и "энергетические" затраты в этой зоне движений, кривые их автокорреляционных функций быстро "затухают" [2].

Стационарный процесс характеризует собой равновесные, устойчивые движения спортсменов, которых они достигли в результате двигательной деятельности за предыдущие периоды обучения и можно сказать, что в этом случае, в сформированном образе действия, как в интегральном отражении действительности, сформированная предыдущим опытом психическая составляющая (ценносто-смысловые личностные отношения к деятельности, чувства пространства, траектории и формы движений, цель, план и программа выполнения движений) и выработанная в движениях биодинамическая составляющая (мозаика функционирования активных элементов двигательного аппарата - мышц и биодинамика силового взаимодействия двигательной системы человека с внешним силовым полем) находятся в диалектическом динамическом равновесии.

Стационарный процесс - это ядерный элемент системы движения, являющийся главным элементом всей иерархии системы и имеющий управленческую функцию. Главная ее цель - природосообразность, то есть установление такого режима функционирования, при котором достигаются минимальные затраты энергии в единицу времени и обеспечивается максимальная жизнеустойчивость.

Выявлено, что стационарность (гармоничность) движений есть не что иное, как организация движений на таком скоростном уровне, где в результате адаптации достигается возможность максимального движения по инерции - мощностные и энергетические добавки спортсмена по развитию положительного ускорения в одной фазе движения компенсируются инерционной силой при торможении - отрицательном ускорении. Отсюда общая мощность и энергия, требуемые для управления этим режимом незначительны.

Изменения в биомеханической структуре движения в стационарном процессе можно рассматривать

как приближение биомеханических систем по своим внешним свойствам (гармонические колебания) к механическим системам. Действительно, для биологических систем другие, не импульсные режимы просто невыгодны. Живая система не может позволить себе роскошь сжигать энергию постоянно. Эволюция привела к созданию таких рациональных биомашин, деятельность которых основана на импульсных расходах энергии в тех звеньях системы, где необходимо производить наибольшую работу. Иными словами, адаптация биосистемы человека к окружающему силовому полю - это выработка умений согласовывать импульсное переключение акцентов мышечных напряжений с главными моментами выполнения двигательных заданий при эффективном использовании энергетического потенциала внешнего силового поля.

И это равновесие - гармоничность (ядро системы) - есть всего лишь срез кривой изменения степени стационарности в случайных двигательных режимах обучающихся, а динамика развития заключается в том, что в реальных условиях процесса обучения нервно-мышечная система начинает функционировать в двух режимах: стационарном и переходном (нестационарном).

Характеристики нестационарного процесса - это параметры двигательных действий учащихся, пытающихся "прорваться" в более интенсивную часть силового пространства, где в ответ на их "желание" развить большие скорости и ускорения, среда отвечает адекватным появлением значительных сил, действующих против движения. Для выхода на более высокий уровень характеристик двигательных действий, необходимы поправки в психической составляющей пространственного образа движений, именуемые в практике "настройками", "самоустановками", "волевыми усилиями" и т. д., спортсменов. В высших психических центрах управления движениями происходят изменения чувственной (психической) ткани образа, динамическое равновесие психической и биодинамической составляющих нарушается, и изменения психической составляющей детерминируют конкретные сдвиги в биодинамике взаимодействия двигательного аппарата с окружающей средой.

Опыты показали, что в этом случае спортсмен переходит на движения, характер которых можно представить как наложение друг на друга уже изученного стационарного и нового вынуждающего колебательных контуров, которое проявляется в характеристиках двигательных действий как режим вынужденных колебаний. Гистограммы распределения характеристик движений начинают отличаться от нормального распределения, "сдвигаются" по оси параметров в сторону их больших значений, "вытягиваются" вверх (растут амплитуды мод и частоты в интервалах распределения биомеханических показателей), "сужаются" у основания (уменьшаются: число интервалов распределения и среднеквадратические отклонения характеристик). Резко увеличивается выделяемая обучающимися "мощность", которая в спектрах характеристик движений концентрируется в зоне более низких частот изменения параметров движений, кривые автокорреляционных функций параметров долго не "затухают", увеличивается активность мышц, являющихся "ведущими" элементами межмышечной координации и уменьшается активность мышц, играющих в движениях второстепенную роль [2].

Установлено, что нестационарные двигательные режимы лежат в определенном диапазоне. Левой границей является стационарный двигательный режим, а правой - предельный рекордный режим движений, на который спортсмен выходит при самых удачных стечениях обстоятельств. Этот предельный двигательный режим лимитируется общими законами регулирования, которым подчиняется и адаптивная биосистема человека -законами надежности и устойчивости в управлении. То есть, параметры двигательных действий спортсменов не могут отклониться от параметров устойчивого состояния (стационарного режима) больше, чем на допустимую этими законами величину. В проведенных исследованиях выявлено, что все выполняемые спортсменами движения располагаются между равновесным стационарным и предельно возможным нестационарным, причем:

1. Двигательные режимы, лежащие в районе стационарного можно охарактеризовать как движения с незначительными "волевыми" установками в психической составляющей образа движений и малыми приростами в биодинамике движений, однако такие нестационарные режимы могут достаточно "долго" существовать.

2. Двигательные режимы приближающиеся к "предельной" границе возможных переходных двигательных действий характеризуются более высокими "волевыми" (психическими) установками и характеристиками движений, но такие двигательные действия долго не "существуют" - нервно-мышечная система спортсмена "мощнее"стремится вернуться в исходное стационарное состояние; именно поэтому набираемые в отдельные моменты максимальные значения параметров движений удерживаются короткое время. Выявлено, что двигательные действия спортсменов представляют собой случайные колебательные процессы, в которых на стационарные процессы накладываются действующие "долго" но незначительно интенсивные нестационарные процессы и более "мощные" нестационарные процессы, "существующие" короткое время.

Опыты показали, что в процессе обучения, благодаря интерференционным процессам, протекающим в вынужденных колебательных контурах характеристик движений (адаптации), меняется в первую очередь биодинамическая составляющая образа движения, которая вновь приближается к стационарным режимам двигательных действий и детерминирует эффективные преобразования в психической составляющей образа.

В сформированном в результате активного обучения новом образе движений психическая и

биодинамическая его составляющие вновь находятся в динамическом равновесии, которое трансформируется в новые стационарные двигательные режимы, происходящие с уже большими скоростями, так же при обеспечении минимальных затрат мощностей и энергий.

Экспериментальные данные позволяют придти к выводу о том, что непрерывность обучения есть диалектический процесс, который развивается во времени и пространстве по "спирали".

На низших витках спирали, на начальных стадиях обучения движениям происходит формирование начального стационарного режима выполнения движений. Гистограммы распределений параметров движений характеризуются низкими значениями амплитуд мод, отрицательными величинами эксцессов, большим количеством интервалов, что свидетельствует о большом разбросе и вариативности характеристик движений и о значительном отличии гистограмм от кривых нормального распределения. В спектрах характеристик движений спектральная плотность распределяется хаотично на всех частотах изменения характеристик движений - выделить стационарную составляющую колебательных процессов параметров движений невозможно. Кривые автокорреляционных функций характеризуют двигательные действия как случайный процесс, в котором выделить стационарную составляющую также затруднительно. Через двигательные действия занимающихся, реализующих в движениях соответствующие этим условиям двигательные задания, постепенно формируется пространственный образ выполняемых движений и, в первую очередь его "чувственная", психическая составляющая, которая через все более эффективные управляющие механизмы детерминирует и более совершенную биодинамику, в которой все больше проявляются и растут показатели стационарных двигательных режимов: они в свою очередь формируют, вероятно, новую стационарную составляющую психической ткани пространственного образа движений; все более обозначивается динамическое равновесное состояние между психической и биодинамической составляющими образа движений.

В предложенной модели спирали непрерывного обучения движениям - это завершение определенного ее витка, откуда по той же схеме в динамической борьбе и совместном совершенствовании психики и биодинамики движений в конкретных, выполняемых спортсменом двигательных задачах пойдет новый виток спирали роста спортивного мастерства

И на витке спирали, соответствующем высшему спортивному мастерству, у спортсменов формируется четкий образ выполняемого упражнения, в котором динамическое равновесие психической и биодинамической составляющих проявляется в двигательных действиях как стационарный процесс, но в котором наблюдается более высокоорганизованное нормальное распределение характеристик движений и, кроме того, гистограммы распределений параметров двигательных действий сдвигаются по оси параметров в сторону их увеличения. Кривые спектров характеристик больше приближаются к оси абсцисс, а графики автокорреляционных функций быстрее "затухают".

Таким образом, непрерывность процесса обучения движениям обеспечивается тем, что в двигательных структурах всегда присутствует определенным образом построенная динамически устойчивая композиция (стационарный процесс) - концентр обучения, который, во-первых, является базисом, на котором строятся все реальные двигательные режимы спортсменов, воспроизводимые ими в процессе обучения и совершенствования, а, во-вторых, эта композиция-концентр непрерывно развивается.

Опыты показали, что математические показатели и выражения (интервалы и частоты гистограмм распределения параметров двигательных действий, их эксцессы, ассиметрии, среднеквадратические отклонения, моды и их амплитуды, значения спектральной плотности и их распределения, значения автокорреляционных функций и т. д.) в научном сознании и практике становятся количественно-качественными характеристиками внешней и внутренней структуры организации и управления нервно-мышечным аппаратом человека, эффективности выполняемых двигательных заданий и применяемых при обучении движениям педагогических приемов.

The results of experimental research carried out on the example of sport exercises allow us to make some specifications and additions to the theory and practice of teaching movements.
Key words: *biocybernetic analysis of movements' characteristics, permanent and nonpermanent processes in physical activity, variational psychobiomechanincs of movements.*

Список литературы

1. Бернштейн Н.А. О построении движений. Н.А. Бернштейн М.: Медгиз, 1947. 262 с.
2. Бойко Е.С. Экспериментальная психобиомеханика двигательной деятельности человека (на примере физических упражнений). Е.С. Бойко. Брянск.: изд. БГУ, 2004. 248 с.

Об авторе

Грачев Ю.С. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского,

Бойко Е.С .- кандидат педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

УДК 53:372.8

О РОЛИ ЗАКОНОВ СОХРАНЕНИЯ В ФИЗИКЕ

Г.В. Егоров

В статье анализируется роль, которую играют законы сохранения в физике, рассматривается связь этих законов со свойствами симметрии пространства и времени, аргументируются важность и удобство применения законов сохранения в механике, значимость применения принципа множественности и единства моделей в процессе изложения материала данной темы в курсе физики.

Ключевые слова: *преподавание физики, методология, моделирование, законы сохранения, интегралы движения, вектор Рунге-Ленца, принцип множественности и единства моделей.*

Одним из важнейших понятий классической механики является понятие интеграла движения.

Функция $I = I(q, \dot{q})$, где q — обобщённые координаты, $\dot{q}$ — обобщённые скорости системы, называется интегралом движения данной системы, если $I(q, \dot{q}) = \text{const}$ на каждой траектории $q(t)$ данной системы, но функция $I(q, \dot{q})$ не является тождественно постоянной. Интегралы движения, обладающие свойством аддитивности, называются законами сохранения. Интегралы движения очень полезны в механике, потому что, используя их, можно узнать многие свойства этого движения даже без непосредственного интегрирования уравнений движения.

Законы сохранения имеют важное значение не только в механике, но и в физике вообще. Научное и методологическое значение законов сохранения определяет их исключительная общность и универсальность. Благодаря той особой роли, которую играют законы сохранения в физике, они являются важнейшим элементом современной научной картины мира.

В начале 20 века Эмми Нетер доказала важную теорему, которая утверждает, что всякому непрерывному преобразованию координат с заданным законом преобразования соответствует некоторая сохраняющаяся величина (или, как говорят, инвариант преобразования) [1]. Поскольку преобразования координат тесно связаны со свойствами симметрии пространства и времени (однородностью, изотропностью пространства и однородностью времени), то каждому свойству симметрии пространства и времени должен соответствовать определенный закон сохранения. С однородностью пространства, то есть с симметрией законов физики по отношению к пространственным сдвигам начала координат, связан закон сохранения импульса. С изотропностью пространства, то есть с симметрией относительно поворота системы координат в пространстве, связан закон сохранения момента импульса. Аналогично представление об однородности времени (симметрии по отношению к сдвигам времени) приводит к закону сохранения энергии.

Значение теоремы Нетер не ограничивается только тем, что она устанавливает связь классических законов сохранения с видами симметрии, имеющими геометрическую природу. При наличии в физической системе симметрий другого рода, не связанных со свойствами пространства и времени, теорема Нетер позволяет установить другие законы сохранения. И наоборот, всякий закон сохранения связан с некоторой определенной симметрией системы.

Например, закон сохранения электрического заряда связан с калибровочной инвариантностью, т.е. инвариантностью относительно калибровочных преобразований. Калибровочные преобразования – это преобразования полей, которые описывают переход к новому базису в пространстве внутренних симметрий. Внутренняя симметрия – это инвариантность относительно преобразований над полями, при которых не затрагиваются пространственно-временные координаты.

Можно сказать, что калибровочная симметрия это такая симметрия полей, когда изменяется что–то ненаблюдаемое и неизмеряемое в описании этих полей, а измеряемые величины на это никак не реагируют. Например, электростатическое поле можно описать пространственным распределением скалярного потенциала. При изменении во всех точках пространства потенциала на одинаковую величину поле останется тем же. В этом проявляется калибровочная инвариантность, которая связана с законом сохранения электрического заряда.

В.А. Фок показал, что кулоновское поле $U(r) = -\frac{\alpha}{r}$ помимо геометрической симметрии обладает некоторой дополнительной симметрией, проявляющейся в случае финитного движения частицы в инвариантности ее уравнений движения относительно преобразований вращения в некотором четырехмерном евклидовом пространстве, связанном с вектором импульса, и образованном векторами:

$$\xi = \frac{2p_0 p_x}{p_0^2 + p^2},\ \eta = \frac{2p_0 p_y}{p_0^2 + p^2},\ \varsigma = \frac{2p_0 p_z}{p_0^2 + p^2},\ \kappa = \frac{p_0^2 - p^2}{p_0^2 + p^2},$$

где p_0 – импульс свободной частицы [2].

Эту симметрию кулоновского поля называют скрытой или динамической симметрией. Наличие этой симметрии приводит к сохранению вектора Лапласа-Рунге-Ленца:

$$\vec{A} = \left[\vec{v}, \vec{L}\right] + rU(r).$$

Следствием этой симметрии является также замкнутость траекторий финитного движения частицы в кулоновском поле [3].

Вектор Лапласа — Рунге — Ленца $\vec{A}$ полезен при описании формы и ориентации орбиты, по которой одно небесное тело обращается вокруг другого (например, орбиты, по которой планета движется вокруг Солнца), однако, он является интуитивно менее понятным вектором, чем импульс или момент импульса. Вектор $\vec{A}$ независимо открывали несколько раз за прошедшие три столетия [4]. Якоб Герман был первым, кто показал, что $\vec{A}$ сохраняется для случая центральной силы, зависящей обратно пропорционально квадрату расстояния, и нашёл его связь с эксцентриситетом эллиптической орбиты [5]. Работа Германа была обобщена до её современной формы Иоганном Бернулли в 1710 году. В свою очередь, Пьер - Симон Лаплас в конце XVIII столетия открыл сохранение вектора $\vec{A}$ вновь, доказав это аналитически, а не геометрически, как его предшественники.

В середине XIX века Уильям Гамильтон, используя сохранение вектора $\vec{A}$, показал, что конец вектора импульса $\vec{P}$ под действием центральной силы, зависящей обратно пропорционально квадрату расстояния, движется по кругу. В начале XX столетия Уиллард Гиббс получил тот же самый вектор $\vec{A}$ с помощью векторного анализа. Вывод Гиббса использовал Карл Рунге в популярном немецком учебнике по векторам в качестве примера, на который ссылался Вильгельм Ленц в своей статье о квантовомеханическом рассмотрении атома водорода.

В 1926 году вектор $\vec{A}$ применил Вольфганг Паули, чтобы вывести спектр атома водорода, используя современную матричную квантовую механику. После публикации Паули вектор стал, главным образом, известен как вектор Рунге — Ленца.

Использование вектора $\vec{A}$ дает красивый метод нахождения уравнения траектории движения частицы в кулоновском поле.

Запишем вектор $\left[\vec{v}, \vec{L}\right]$ в проекциях на оси цилиндрической системы координат

$$\left[\vec{v}\vec{L}\right] = \begin{vmatrix} \vec{e}_r & \vec{e}_\varphi & \vec{k} \\ \dot{r} & r\dot{\varphi} & 0 \\ 0 & 0 & L \end{vmatrix} = r\dot{\varphi}L\vec{e}_r - \dot{r}L\vec{e}_\varphi$$

, следовательно,

$$\vec{A} = \left(r\dot{\varphi}L - \alpha\right)\vec{e}_r - \dot{r}L\vec{e}_\phi. \qquad (1)$$

Можно показать, что модуль вектора $\vec{A}$ пропорционален величине эксцентриситета $A = \alpha\varepsilon$, где ε – эксцентриситет орбиты. Поэтому вектор $\vec{A}/\varepsilon$ иногда называют вектором эксцентриситета.

Направление вектора $\vec{A}$ относительно вектора момента импульса $\vec{L}$ определяется из выражения

$$\left(\vec{L}\vec{A}\right) = \left(\vec{L}\left[\vec{v}\vec{L}\right]\right) + \left(\vec{L}\vec{r}\right)U = \left(\vec{v}\left[\vec{L}\vec{L}\right]\right) + \left(m\left[\vec{r}\vec{v}\right]\vec{r}\right)U = 0.$$

Видно, что вектор $\vec{A}$ перпендикулярен вектору $\vec{L}$ и лежит в плоскости орбиты (рис. 1).

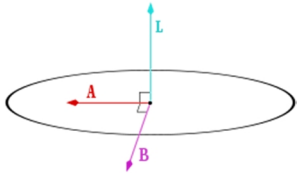


Рис. 1. Вектор момента импульса $\vec{L}$, вектор Лапласа — Рунге — Ленца $\vec{A}$ и вектор Гамильтона бинормаль $\vec{B}$, являются взаимно перпендикулярными. Вектора $\vec{A}$ и $\vec{B}$ указывают на большую и на малую полуоси эллиптической орбиты в задаче Кеплера.

Умножим выражение (1) скалярно на и $\vec{r}$ обозначим $\angle\left(\vec{r}, \vec{A}\right) = \varphi$.

Получаем $A cos\varphi = r\dot{\varphi} L - \alpha$.

Сделав подстановку $\dot{\varphi} = \frac{L}{\mu r^2}$ и сокращая на α, находим:

$\frac{A}{\alpha} cos\varphi = \frac{L^2}{\mu\alpha r} - 1$.

Учитывая, что $\frac{A}{\alpha} = \varepsilon$, а $\frac{L^2}{\mu\alpha} = p$,

получаем общее уравнение траектории движения частицы в кулоновском поле в виде

$\frac{p}{r} = 1 + \varepsilon cos\varphi$.

Это уравнение представляет собой уравнение кривой второго порядка в полярных координатах, где p – фокальный параметр орбиты, а ε – эксцентриситет.

В современной физике на первое место выходит методологическое значение законов сохранения, так как в законах сохранения воплощаются различные свойства симметрии пространства-времени и свойства симметрии фундаментальных взаимодействий.

Взаимосвязь законов сохранения и принципа симметрии имеет важнейшее значение в науке, поэтому при изучении курса физики и в школе, и в вузе этой проблеме необходимо уделять соответствующее внимание.

Важно сформировать у учащихся понятие геометрической симметрии (свойства пространства-времени), сообщить им о существовании вида симметрии – внутренней, связанной со свойствами взаимодействий. Учащихся полезно также познакомить с теоремой Нетер, согласно которой каждому закону сохранения обязательно соответствует какое-либо свойство симметрии.

Эвристическое значение теоремы Нетер обусловлено тем, что с ее помощью по свойствам движения некоторой физической системы, по характеру взаимодействия физических объектов открывается возможность судить о свойствах симметрии пространства и времени; обратно, по свойствам симметрии пространства и времени можно судить об особенностях движения физических систем и их взаимодействий.

В практике школьного преподавания часто применяется «вывод» законов сохранения из уравнений движения (например, закона сохранения механической энергии из законов Ньютона). Таким образом, у учащихся складывается ложное представление о законах сохранения как о следствии уравнений движения, хотя эти законы являются универсальными, более фундаментальными, чем уравнения движения.

Основная роль законов сохранения в механике заключается в упрощении процесса решения задачи за счет того, что удается избежать непосредственного интегрирования уравнений движения. Рассмотрим в качестве иллюстрации сказанного следующий простой пример [6].

Пример. Небольшое тело соскальзывает с вершины гладкой сферы радиуса R. Найдем скорость тела в момент отрыва от поверхности сферы (рис. 2).

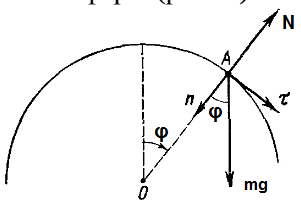


Рис. 2. Тело А соскальзывает с поверхности гладкой сферы.

Уравнения движения в проекциях на орты $\boldsymbol{\tau}$ и $\boldsymbol{n}$ имеют вид:

$$m\frac{dv}{dt} = mg\sin\varphi, \quad (2)$$

$$m\frac{v^2}{r} = mg\cos\varphi - N \cdot \quad (3)$$

Воспользовавшись тем, что

$dt = dl / v = rd\varphi / v$,

перепишем первое уравнение в виде

$vdv = gr\sin\varphi d\varphi$.

Проинтегрировав левую часть выражения от *0* до *v*, а правую от *0* до *φ*, получаем

$$v^2 = 2gr(1 - \cos\varphi). \quad (4)$$

С другой стороны, в момент отрыва $N = 0$,

поэтому уравнение (3) принимает вид

$v^2 = gr\cos\varphi$,

где v и φ соответствуют точке отрыва.

Исключая cos φ, получаем

$v = \sqrt{2/3gr}$.

Другой способ решения этой задачи, использующий закон сохранения механической энергии, позволяет избежать интегрирования. Задача оказывается доступной для решения школьникам. Выбрав нулевой уровень потенциальной энергии в точке отрыва, из закона сохранения энергии получаем:

$$mgr\left(1-\cos\varphi\right)=\frac{mv^2}{2}\cdot$$

Отсюда сразу получается выражение (4). В этом состоит особенность законов сохранения. Они позволяют приходить к конечному результату без непосредственного интегрирования уравнений движения.

Использование законов сохранения в механике является наглядным подтверждением принципа множественности и единства моделей, имеющего важное методологическое значение в процессе преподавания физики, но пока еще недостаточно используемого в учебном процессе [7, 8]. В процессе изучения темы «Законы сохранения в механике» важно сформировать у студентов представление о том, что применение законов сохранения является альтернативной математической моделью, во многих случаях упрощающей получение результата задачи.

The paper analyzes role played by conservation laws in physics, examines the relationship of these laws to the symmetry properties of space and time, argued for the importance and ease of use of conservation laws in mechanics, the importance of applying the principle of of plurality and unity of models in the process of presentation of the topic in a physics course.

The key words: *physics teaching, methodology, modeling, conservation laws, the integrals of motion,* Runge - Lenz vector, *the principle of plurality and unity of models.*

Список литературы

1. Noether E. Invariante Variationsprobleme // Nachr. d. König. Gesellsch. d.Wiss. zu Göttingen, Math-phys. Klasse. 1918. s. 235-257.
2. Фок В А. Атом водорода и неевклидова геометрия // Изв. АН СССР. Сер. VII. Отделение мат. и естеств. наук. 1935. № 2. С. 169-179.
3. Жирнов Н.И. Классическая механика. М.: Просвещение, 1980. 303 с.
4. Goldstein H. Prehistory of the Runge - Lenz vector // American Journal of Physics. 1975. b.43. p. 735-738.
5. Hermann J . Metodo d'investigare l'orbite de' pianeti // Giornale de Letterati D'Italia. 1710. b. 2. p. 447-467.
6. Иродов И.Е. Механика. Основные законы. М.: Бином, 2013. 309 с.
7. Егоров Г.В. Выбор модели при решении физической задачи // Вестник БГУ. 2005. №4. с.173-177.
8. 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, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, gennadyegorow@yandex.ru.

УДК 378.147

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

В.Н. Карташова

В статье рассматривается проблема культурологического подхода к иноязычному образованию будущих бакалавров нелингвистических факультетов. Представлена информация из опыта работы по решению проблем лингвострановедческой и культурной интерференции в ходе изучения студентами лексической темы «Система высшего образования в Германии». Описаны виды заданий для самостоятельной работы студентов. Дан краткий обзор глоссария реалий по теме.

Ключевые слова: *культурологический подход, иноязычное образование, лингвострановедческая и культурная интерференция, самостоятельная работа, глоссарий реалий.*

Последние десятилетия ознаменовались бурной сменой общественно-политической парадигмы, глобализацией мирового пространства. Взаимопроникновение культур стало отличительной чертой современного общества. Все это потребовало нового подхода к качеству образования и привело к отказу от старых норм и стандартов, выработке и становлению новой системы образования, нацеленной на формирование поликультурной языковой личности, т.е. личности, которая сможет

безболезненно функционировать в мультикультурном обществе. Достичь этого возможно при условии усиления культурологической направленности языкового образования, ориентированного на формирование у студентов профессиональных и общекультурных компетенций.

Иностранный язык как особая дисциплина в силу своей «безграничности» и «беспредметности» обладает поистине огромным потенциалом для решения задач по формированию элементов многих общекультурных компетенций будущего бакалавра. Это, прежде всего, владение одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников, способность логически верно строить устную и письменную речь на иностранном языке. Изучение иностранного языка позволяет овладеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, сформировать у обучающихся готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий в процессе межкультурного общения, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям.

Хорошо известно, что для полноценного общения на иностранном языке необходимо не только владеть языковым материалом, но и знать специфические понятия, свойственные той или иной человеческой общности, владеть внеязыковыми знаниями, связанными с культурой и обычаями этой общности людей. Незнание внеязыкового материала является препятствием в процессе общения и вызывает непонимание из-за «частичного расхождения между коммуникативно-языковыми сообществами в наборе знаний о мире» (Райхштайн А.Д., 1984). При изучении иностранного языка необходимо помнить, что нужно овладеть не только словом, но и типизированным образом в национальном сознании народа – носителя языка и культуры; в противном случае происходит перенос понятий одного языка на понятия другого.

Следует отметить, что проблема интеграции компонентов культуры в обучение иностранному языку давно была в поле зрения ученых. Попытки исследовать роль культуры в языковом образовании предпринимались представителями различных методических направлений (А. Болен, О. Есперсен, Ф. Клоссе, Р. Ладо, Э. Отто, Ч. Фриз, М. Суит, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский и др.). При этом большинство зарубежных исследователей акцентировало свое внимание на необходимости включать элементы культуры не только в цель, но и в содержание обучения учебному предмету «иностранный язык», в то время как отечественные методисты усматривали общеобразовательное значение иностранных языков в ознакомлении с культурой страны изучаемого языка.

Задачу изучения культуры страны изучаемого языка через язык народа в 80-е годы прошлого века поставили отечественные ученые Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, положив начало лингвострановедческому подходу в обучении иностранному языку. «Лингвострановеды», сдвигая акцент с коммуникативной функции языка на кумулятивную, акцентируют основное внимание на том, «что отличает культуры носителей конкретных языков и поэтому отличным образом выражено в языке» (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., 1982), исследуют, каким образом эти различия влияют в первую очередь на национальную специфику лексики и фразеологии. Культурному анализу подвергаются реалии, так называемая безэквивалентная лексика – слова, которые называют объекты, характерные для быта, культуры, социального и исторического развития определенного народа, и не имеют точных соответствий в других языках. Такая лексика требует особого подхода, пояснения, поскольку ее понимание связано с пониманием той содержательной информации, которая «стоит» за безэквивалентным словом и на уровне лексического понятия, и на уровне лексического фона.

Слово является хранителем разнообразной информации. Содержание информации каждой лексической единицы имеет два уровня: понятийный (лексическое понятие), в него включаются самые важные, существенные сведения о предмете, ответственные за его наименование, и непонятийный (лексический фон), включающий дополнительные экстралингвистические сведения о предмете. Постижение фоновой информации слова – важное условие его адекватного употребления в речи, так как фон отвечает за сочетаемость слова, за его тематические связи. Особым механизмом вербализации внеязыковой информации, закрепляемой в языковых формах, является культура, которая, несомненно, подлежит изучению. Иностранный учащийся, прекрасно владеющий грамматическими нормами языка, но не владеющий нормами культуры, всегда обнаружит себя неправильным построением фразы, ответом, вопросом или действием. «Самая большая ошибка при изучении иностранного языка состоит в том, что, как правило, происходит перенос родной культуры на изучаемую. Поэтому задача преподавателя состоит в том, чтобы обучение языку шло параллельно с постижением национальной культуры, чтобы нормы языка усваивались одновременно с нормами культуры» (Тер-Минасова С.Г., 2000).

За годы работы в качестве преподавателя иностранного языка накопилось немало примеров типичных ошибок, которые возникают у студентов нелингвистических факультетов вуза при изучении немецкого языка. Одной из причин является проблема интерференции (лингвострановедческой,

социокультурной). У. Вайнрайх называет интерференцией «вторжение норм языковой системы в пределы другой» (Вайнрайх У., 1972).

Лингвострановедческая интерференция возникает в результате неправильного осмысления обучающимися фоновой лексики, когда происходит перенос понятий одного языка на понятия другого. Например, выражение d*er erste Stock – второй этаж* русские обучающиеся переводят как *первый.*

Социокультурная, или культурная, интерференция, по А.В. Щепиловой, вызвана не самой системой языка, а культурой, которую данный язык отражает (Щепилова А.В., 2005). Результатом социокультурной интерференции может быть несоответствующая реакция со стороны русскоговорящего индивида на вопрос *Wie geht es? Как поживаете?*, когда последний, как правило, начинает давать подробный, часто пространный ответ, описывая свое здоровье, семейные обстоятельства, успехи или неприятности на работе, в то время как немецкий язык, в соответствии с требованиями культуры, национального характера и менталитета, допускает практически только один ответ: *Schön, Danke! Спасибо, хорошо,* даже если это и не совсем так. Вызвать интерференцию могут сходные в разных культурах реалии, явления, нормы поведения. Другими словами, партнер по общению неправильно воспринимает и интерпретирует явления и события иной культуры, а также коммуникативное поведение своего собеседника, а именно: воспринимает и оценивает личность партнера через призму принятых в родном лингвосоциуме норм и ценностей, через призму усвоенной им модели миропонимания. Например, специфическая для русских форма обращения к человеку по имени и отчеству в немецком речевом этикете не имеет соответствия. Обычным обращением в немецком речевом этикете к незнакомым людям является: *Herr/Frau/Fräulein Schulz*. В качестве обращения к хорошо знакомым, близким людям (друзьям и родственникам) независимо от их возраста, если общаются равные между собой люди, чаще всего используются собственные имена. Иногда употребляются сокращенные формы имен, но в отличие от русского языка в немецком языке их гораздо меньше *Ursula - Ursel, Hans-Hänsel*. Ряд имен имеет уменьшительно-ласкательные суффиксы *-i, -chen, -lein.*

Изучая лексическую тему «Система высшего образования в Германии», студенты бакавлариата нелингвистических факультетов столкнулись с рядом реалий, требующих пояснения. Приведем примеры. (Следует пояснить, почему мы уделили особое внимание изучению этой лексической темы: это связано с возрастающим интересом к проблеме студенческих обменов, поскольку в последнее время для российских студентов стало возможным обучение в немецких вузах в течение нескольких семестров).

Итак, примеры. Прежде всего, следует начать с известного слова *Abitur*. В русском языке его часто переводят словом *абитуриент*, хотя в немецком языке *Abitur* обозначает *выпускной экзамен в гимназии по четырем предметам.* Его результаты совместно со школьными оценками четырех последних семестров обучения являются основанием для присвоения учащемуся *аттестата* (*Allgemeine Hochschulreife)*, дающего право на поступление во все высшие учебные заведения страны. Успешная сдача выпускного экзамена является основной предпосылкой поступления в вуз, но не гарантией. В Германии, как и везде, есть престижные специальности, которые хотят изучать намного больше людей, чем может принять университет. В этом случае решающее значение имеет средний балл абитуриента. Распределением мест для особо популярных специальностей занимается *Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS)* – специальное ведомство. Помимо среднего балла, ZVS учитывает также социальные и личные причины, например инвалидность, семейное положение. Если средний балл оказался недостаточным, то абитуриента ставят на *очередь (Wartezeit).* После нескольких семестров ожидания ему предоставляется место в университете. *Fachabitur* обозначает выпускной экзамен в специальной школе *Fachoberschule*, обучение в которой после окончания реальной школы длится два года. *Fachabitur* дает право учиться в *специальной высшей школе (Fachhochschule).* Желающие учиться подают документы прямо туда, а не в ZVS, независимо от популярности предмета. Естественно, что и там проводится отбор.

В процессе работы над темой потребовалось пояснить понятие *стипендия*, которое не всегда можно перевести немецким словом *Stipendium.* В Германии вузы не предоставляют студентам никаких стипендий, не рассматривают какие-либо заявления об оказании материальной помощи. Но существует ряд организаций, к ним следует отнести различные фонды крупных немецких партий, частных объединений и предпринимателей, поддерживающих студентов в финансовом плане в виде стипендии. Стипендии выплачиваются на определенный семестр, редко финансируется весь период обучения. При выплате стипендий большое значение имеет успеваемость, но не социальное положение студента. *Stipendium (стипендия)* выплачивается студентам-иностранцам, молодым ученым из других стран. Государство может также оказать материальную поддержку студентам. Существует беспроцентный кредит *BaföG (Bundesausbildungsförderungsgesetz). BaföG* получают студенты немецкого происхождения. Кредит погашается в течение 3-х последующих лет самостоятельной работы. Ино-

странному гражданину для получения кредита, прежде всего, необходимо до учебы заработать в Германии трудовой стаж. В немецком языке часто для передачи безэквивалентной лексики используется приближенный перевод. Поэтому для обозначения немецкой реалии *беспроцентный кредит BaföG* в русском языке подбирается понятие, которое хоть и не совпадает с исходным, но имеет с ним значительное семантическое сходство, это – *стипендия.* Так же обстояло дело со словом *общежитие* (*Wohnheim).* Общежитием можно назвать и альтернативу дешевого жилья *WG – Wohngemeinschaft– студенческая коммуна – квартира,* где совместно проживает несколько человек.

Требовало пояснения английское слово *Job. Job – работа в качестве подработки.* Две трети студентов в Германии вынуждены подрабатывать в качестве таксиста, официанта, няни, курьера по доставке пиццы и т.п.

Когда мы начали изучать эту лексическую тему, перед нами встал вопрос, как организовать работу с аутентичным материалом, чтобы извлечь из него максимальную пользу, на что следует обратить особое внимание, не только указать студентам на культурно маркированные элементы текста, реалии, но и закрепить в памяти данные сведения?

Хорошо известно, что основной задачей современной образовательной системы является формирование творческой личности, способной к саморазвитию и самообразованию. Студентам недостаточно хорошо усвоить предлагаемое содержание обучения, необходимо развивать готовность добывать новые знания в течение всей жизни. Поэтому перед преподавателем встает задача перевести студентов из состояния пассивного потребления знаний в активный их поиск, таким образом возрастает значимость самостоятельной работы. Можно выделить следующие виды самостоятельной работы по иностранному языку: работа над языковыми средствами с целью их накопления и тренировки, работа над иноязычным текстом как продуктом лингвокультуры. Нарастающий поток иноязычной информации, поступающей через глобальную сеть Интернет, ставит специалистов перед необходимостью быстро просматривать большое количество иноязычных текстов с целью находить, извлекать и использовать информацию по интересующей проблеме в их профессиональной деятельности. В связи с этим на сегодняшний день модель образования невозможна без чтения интернет-источников, которое происходит в формате самостоятельной работы. Следует отдельно выделить коллективную форму самостоятельной работы на занятиях по иностранному языку, которая активно используется в проектной методике: задания. В рамках обучения немецкому языку мы предлагаем студентам следующие задания для самостоятельной работы: подбор источников учебной информации в Интернете, подготовка, написание и презентация сообщения, перевод, пересказ и интерпретация прочитанных текстов. Будущие бакалавры должны быть способны самостоятельно сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Для формирования понятий и раскрытия (пояснения) значений используются следующие задания: составление ассоциограммы, коллажа из картинок и различных видов текстов; дифференциация значений сходных понятий (например: Hochschule – Universität); проектная работа: исследование понятия. В результате творческого переосмысления полученной информации будущий бакалавр создает свой образовательный продукт. Нами в качестве задания студентам для самостоятельной работы по теме «Система высшего образования в Германии» было поручено составление глоссария реалий. Все студенты были разделены на группы, каждая группа имела свое задание. В конечном результате информация о реалиях по данной теме была представлена по следующим разделам: *Поступление в вуз. Виды высших учебных заведений. Организация обучения. Быт и свободное время студентов.*

Сделаем краткий обзор глоссария.

В словаре представлены типы высших учебных заведений Германии. К ним относятся: *Hochschule* – это высшее учебное заведение, как правило, гуманитарной направленности. *Fachhochschule* – специализированный вуз, высшая специальная школа, университет прикладных наук. Особенность *Fachhochschule* – тесная связь между теорией и практикой. Все программы *Fachhochschule* предполагают два обязательных практических семестра, срок обучения обычно 8 семестров. В *Fachhochschule* готовят специалистов для отдельных отраслей (инженерное дело, управление бизнесом, дизайн и социальные специальности). Для поступления в технический вуз необходим *аттестат зрелости – Fachhochschulreife,* который выдается после окончания 12 классов *гимназии* (*Gymnasium)* или *объединенной школы (Gesamtschule).* По окончании *Fachhochschule* студенты получают *диплом (Diplom FH).Universität – университет,* крупнее, чем *Hochschule* и *Fachhochschule.* Количество факультетов и изучаемых предметов велико. Студенты занимаются чисто научной деятельностью, здесь проводятся фундаментальные и прикладные исследования. В университете представлены такие области знаний, как медицина, естественные, технические, гуманитарные науки, правоведение, теология, экономика, социология и аграрные науки. Традиционно сильными в Германии считаются университеты техниче-

ской, филологической, а также медицинской направленности. Для поступления в университет необходим *аттестат зрелости – Hochschulreife*, который выдается после окончания 13 классов *гимназии* (*Gymnasium)* или *объединенной школы (Gesamtschule)*. Академические степени, присваиваемые университетами: *диплом (Diplom), магистр Magister, ученая степень доктора наук Doktor, звание доцента/профессора Dozent/Professor. Technische Universität – университет технического образования*, где с теоретической точки зрения исследуются отдельные науки: физика, химия, машиностроение, электроника, электротехника и т.д. *Kunst-, Musik- und Filmhochschulen* – специализированные высшие художественные, музыкальные и кинематографические школы. *Private Hochschule – частный вуз.*

Для студентов было интересным узнать, что современная система высшего образования в Германии заметно отличается от российской. Для немецких вузов характерен принцип «*академической свободы*», согласно которому свобода предоставлена не только в вопросах управления, но и каждому студенту. Что это означает?

Во-первых, не существует жесткой системы обучения в общем обязательном порядке. Студент сам выбирает, с какого семестра *(Semester)* следует начать обучение. Чаще всего набор ведется на зимний семестр. Академический год в Германии состоит из двух семестров: зимнего (*Wintersemester, WW*) и летнего (*Sommersemester, SS)*. Летний семестр обычно продолжается с апреля по сентябрь, зимний – с октября по март. В большинстве университетов начало лекций зимнего семестра – 15 октября, летний семестр начинается 15 апреля. Семестровые каникулы приходятся на конец февраля – середина апреля. В некоторых высших специальных учебных заведениях семестр начинается и заканчивается на месяц раньше.

Во-вторых, существует так называемый справочник *das Vorlesungsverzeichnis – расписание лекций*, содержащий перечень предлагаемых для студентов лекций для текущего семестра. Данный справочник существует как на бумажном носителе в виде книги, так и в электронном виде в Интернете.

В конце каждого семестра студент собирает специальные сертификаты тех спецкурсов и лекций, которые он прослушал, и в том случае, если он набрал определенное их количество, может подать заявку на экзамен и сдать его. В этом преимущество и недостаток немецких вузов. Получается, что многое зависит от самостоятельности, самодисциплины и ответственности студента.

Но все-таки существует определенное количество часов, которые обязан посетить студент. *Semesterwochenstunden – обязательные для посещения учебные часы в неделю в течение семестра*. Их число в зависимости от специальности разное.

В то же время принцип «академической свободы» подразумевает пунктуальность. Халатное обращение со временем в немецкой среде не поощряется. Поэтому, чтобы не произошло опозданий, студент обязан изучать расписание лекций. В расписании лекций имеются следующие обозначения *„c.t.“ cum tempora*, что означает *допускается академическая пауза (Akademisches Viertel) 15 минут* или *„s.t.“ sine tempore* (*начало строго по расписанию*).

Regelstudienzeit – стандартный период обучения – это период, в течение которого, как правило, можно пройти полный курс учебы и сдать первый итоговый экзамен на присуждение профессиональной квалификации. Он рассчитан обычно на 4,5 года, т.е. 9 семестров. Только в особых случаях может быть установлен другой норматив. Например, для получения степени бакалавра (*Bachelor)* стандартный период составляет 3-4 года, а затем после учебы год – максимум три года можно сдать второй итоговый экзамен на получение степени магистра (*Master).*

Grundstudium – начальный период обучения (4 семестра), посвящен получению базовых знаний по выбранному предмету и смежным областям знаний. Студент посещает лекции и обязательные семинары. *Grundstudium* заканчивается преддипломным или промежуточным экзаменом.

Hauptstudium – основной период обучения, рассчитан на 5 семестров. Студент углубленно изучает предмет, проводит самостоятельные исследования и выбирает направление специализации, последний семестр посвящен написанию научной работы на соискание академической степени или подготовке к сдаче итоговых экзаменов. *Hauptstudium* завершается получением диплома академической степени или сдачей государственных экзаменов.

В ходе самостоятельной работы по теме студенты выяснили, какие формы занятий популярны в немецких вузах и какие особенности они имеют. Традиционные формы – это *лекция* (*Vorlesung*) и *семинар Seminar).* Во время лекций профессора излагают материал, студенты делают записи по ходу лекции, а затем (вне лекции) прорабатывают тему дополнительно. Часто преподаватели проводят со студентами специальные занятия, на которых можно приобрести дополнительные навыки практического применения новых знаний. На некоторых факультетах эти мероприятия называются *туториями* (Tutorium), и проводят их студенты старших курсов. На этих занятиях выполняются различные упражнения, углубляются и применяются на практике знания, полученные на лекциях.

На семинарах (*Seminar*) студенты и преподаватели совместно прорабатывают учебный материал. Семинар – интерактивная форма обучения, где в отличие от лекций основной упор делается на студенческие рефераты и дискуссии. Во многих университетах семинары на начальном курсе обучения называются *про-семинарами (Proseminar*), а в ходе основного курса обучения подразделяются на *средние* и *основные семинары (Mittel- und Haupt- oder Oberseminar).*

Занятия проходят в аудиториях. Самая большая в университете аудитория называется *Audimax – das Auditorium maximum,* где профессора читают лекции. Издавна в германских вузах существует традиция по окончании лекции выражать одобрение, стуча костяшками пальцев по пульту (*mit den Fingerknöcheln klopfen*).

Время, свободное от лекций, называется *vorlesungsfreie Zeit.* В этот довольно объемной период времени студенты заняты подготовкой к письменным экзаменам (*Klausur*) и выполнением домашних заданий (*Hausarbeit*) – письменной работой. Данный вид работы очень важен, поскольку может произойти *Exmatrikulation – исключение из списка студентов*. Это происходит также в случае неуплаты взносов, провала на экзаменах и окончания учебы.

Германия относится к числу первых европейских государств, подписавших в 1999 году Болонскую декларацию о создании единого общеевропейского образовательного пространства. Главный элемент Болонского процесса – это двухуровневая система обучения: *бакалавр* (*B.A. – Bachelor)* и *магистр (Master, M.A.)*. Оценка академической успеваемости происходит по Европейской системе зачета знаний *European Credit Transfer System (ECTS) – накопительная и переводная система кредитов (зачетных единиц).* За каждый вид аттестации, например, письменный экзамен или реферат, студент получает зачетные единицы. Для получения степени бакалавра нужно набрать 180 единиц. Каждый семестр оценивается 30 зачетными единицами.

Bachelor – первый диплом, дающий право на профессиональную деятельность. Продолжительность обучения составляет 3-4 года. В Германии приняты следующие обозначения для окончивших курс бакалавриата: *Bachelor of Arts (B.A.) – бакалавр искусств, Bachelor of Science (B.Sc.) – бакалавр наук, Bachelor of Science in Information Technology (B.Sc.IT) – бакалавр наук в области информационных технологий, Bachelor of Engineering (B.Eng.) – бакалавр инженерных наук, Bachelor of Laws (LL.B.) – бакалавр права, Bachelor of Education (B.Ed.) – бакалавр педагогических наук.*

Master – второй диплом после 1-2 лет обучения, начало обучения либо сразу после бакалавриата, либо после нескольких лет профессиональной деятельности. В магистратуре делается акцент на более глубокую специализацию и на научную работу.

Обратимся к быту и социальным проблемам студентов Германии. Уровень жизни в Германии достаточно высок, следовательно, высоки и расходы. Средняя сумма расходов в месяц приблизительно составляет более 600 евро.

Нелюбимое, но ко многому обязывающее слово *Kosten – расходы*. Во всех вузах выплачивается *взнос (Semesterbeitrag)* на управление и социальные нужды в вузе. В отдельных федеральных землях, например Баварии, Баден-Вюртенберг, Сааре, Гамбурге, Нижней Саксонии и Северной Рейн-Вестфалии, студенты платят за обучение *(Studiengebühren)*.

В настоящее время в Германии обучается много молодых людей с заграничным паспортом. 40% из них проживают в общежитиях (*Wohnheim-общежитие)*. Очень часто общежитие находится в непосредственной близости от учебного заведения, что является очень хорошим подспорьем в студенческом бюджете.

Многие вузы имеют так называемые «сервисные пакеты» (*Servicepacket*), позволяющие иностранцам лучше интегрировать в немецкую жизнь.

В отличие от англосаксонских традиций, для Германии все же не характерно сочетание учебных и жилых помещений в *студенческом городке (Campus).*

Хорошей альтернативой дешевого жилья является *WG – Wohngemeinschaft – студенческая коммуна – квартира,* где совместно проживает несколько человек. Каждый студент имеет отдельную комнату, кухня, ванная и туалет находятся в общем пользовании. К сожалению, количество мест в студенческой коммуне ограничено, студентам приходится подолгу ждать в «*листах ожидания*» *(Warteliste*), пока освободится место в *WG*. Информацию о вакансиях предоставляют студенческие социальные фонды, так называемое «*Общество содействия учащимся вузов*» (*Studentenwerk*). В круг обязанностей этого общества входит предоставление студентам свободных мест в общежитии, выдача проездных билетов *Semesterticket* и т.п. *Semesterticket – студенческий проездной билет на семестр*, дающий право бесплатно пользоваться общественным транспортом в городе и за его пределами в течение семестра.

В каждом университете существует студенческая столовая *Mensa*, достаточно дешевая и хорошая. В переводе с латинского «Mensa» означает «стол», за который все садятся, чтобы есть. Тради-

ционное пожелание хорошего аппетита во время еды «*Mahlzeit!*» происходит от древнего приветствия *«Gesegnete Mahlzeit!»*, хотя чаще можно услышать и устоявшееся выражение *«Guten Appetit!»*. Немецкая кухня представлена интернационально. В столовых можно приобрести салаты, супы, вегетарианские, а также мясные и рыбные блюда на любой вкус. В кафетериях (*Cafeteria)* можно лишь перекусить, где на выбор большое количество *закуски (Snacks)* и *напитков (Drinks)*.

В заключение представляется необходимым подчеркнуть, что способность анализировать и сравнивать особенности носителей различных культур как доминанта культурологического подхода становится особо значимой в иноязычной подготовке будущего бакалавра. Как показывает практика, студенты, осваивая подобную методику работы с реалиями, когда обучение языку идет параллельно с постижением национальной культуры, становятся способными повысить свою межкультурную сензитивность. Именно при таком подходе создаются реальные условия для более глубокого освоения новой модели личностно ориентированной системы иноязычного образования. Культурологический подход позволяет реализовать современные потребности к изменению сущности и назначения предмета «иностранный язык» в нелингвистическом образовании для формирования общекультурных компетенций будущих бакалавров.

The article considers the problem of cultural approach to foreign language education of future bachelors non-linguistic faculties. The information from the experience in solving problems of linguistic and cultural interference in the course of the study of lexical theme "System of higher education in Germany" is presented. The kinds of tasks for independent work of students are described. The brief overview of Glossary of realities is presented.
The key words: *cultural approach, foreign language education, linguistic and cultural interference, independent work, dictionary of realities*

Список литературы

1. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. М., 1972. Вып. 6. С. 25-60. С.27.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов // Словари и лингвострановедение. М., 1982. С. 89.
3. Райхштайн А.Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Иностранные языки в школе. 1986. № 5. С. 10-14.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с. С. 8.
5. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М., 2005.
6. Stumpf Rainer. Bildung für die Welt von morgen. Deutschland. 2007. № 1. S. 16-18.
7. Totschka-Treff: das deutsch-russischsprachige Jugendwebportal [Электронный ресурс]. Режим доступа http: // www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/ser/and/de4048389.htm .
8. Deutsche Welle [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.dw-world.de.6.http://www.langinfo.ru/index.php?sect_id=1938
7. http://www.germany.ru/studium.html

Об авторе

Карташова В.Н.- доктор педагогических наук, профессор Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина

УДК 535.215.1:378.147

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КВАНТОВОЙ ФИЗИКИ

В.В. Коваленко, С.В. Ковыршина

В работе рассматриваются состояние, проблемы и вопросы развития современного естественно – научного образования. На основе постоянно совершенствующихся направлений проведения физического эксперимента предложены актуализированные методы изучения квантового явления – фотоэлектрического эффекта – с количественной интерпретацией результатов тестирующего лабораторного эксперимента, адаптированные для студентов младших курсов.
Ключевые слова: *физика, внешний фотоэлектрический эффект, вольт-амперная характеристика, зависимость.*

Совершенствование образовательного процесса в изучении физики требует обновления традиционных форм преподавания путем внедрения новых образовательных технологий, что позволит сделать содержание курса более информативным и наглядным, поможет в развитии технологического мышления.

Основой современной физики является квантовая теория поля, цель которой – описание движения элементарных частиц. Для более плодотворного изучения и исследования проблем современ-

ной физики необходимо, как справедливо заметил В. Гейзенберг, историческое описание развития квантовой теории для того, чтобы осмыслить такие понятия как реальность, пространство и время. В свете этого уместно обозначить принципы отбора учебного материала, который явился бы основанием для формирования общих компетенций будущего специалиста.

Изучение квантовой физики позволяет углубить знания и представления о строении материи, познакомиться с исследованиями М. Планка, Н. Бора, Э. Резерфорда и др.

Очень часто в теоретической физике присутствует так называемый «математический подгон», своеобразное упорядочивание. «Подгон» и «принцип Маха» (А.Эйнштейн) позволяют иногда считать разные теории равнозначными (например, теории Птолемея и Коперника).

Методика преподавания физики занимается исследованием процесса и закономерностей, изучением основ физики.

Исторически курс физики строился по нескольким подходам: линейный (радиальный), концентрический, ступенчатый. Линейный сохранился до сих пор и предполагает систематическое и последовательное изложение тем и проблем курса. Концентрический излагает материал на уровне теорий и абстракций с более углубленным использованием математики. Ступенчатый подход – самый молодой, впервые он был предложен в 1910 г. А.В. Цингером. Его особенность заключается в том, что он объединяет первые два, акцентируя внимание на систематичности изложения с учетом возрастных особенностей обучающихся.

В процессе преподавания физики необходимо руководствоваться деятельностным подходом, который предполагает самостоятельный поиск студентов, решение, анализ, обобщение поставленных задач.

Одним из важных компонентов преподавания физики в ВУЗе является изложение материала с помощью эксперимента и технических средств обучения. И такая ситуация наблюдается сегодня, в неклассической физике, где на первый план выходит эксперимент, который «одновременно является и методом и основанием неклассической науки» [1, с.114].

Н.В. Бряник отмечает следующие особенности эксперимента:

1) «принципиальная неустранимость субъекта исследования из результатов эксперимента;

2) многоаспектная сложность, разветвленность исследуемых явлений, из чего вытекает необходимость многообразия различных подходов в его изучении;

3) в многообразии аспектов обязательно присутствие диаметрально противоположных признаков, которые схватываются в едином явлении в соответствии с принципом дополнительности» [1, с.117].

Необходимо заметить, что при проведении эксперимента студенты учатся самостоятельно планировать свою работу, что позволяет сформировать такие компетенции как умение анализировать, синтезировать, сравнивать, сопоставлять, обобщать, приобретать новые знания, проводить расчеты, владеть приборами и оборудованием, делать выводы, использовать информационные технологии.

Согласно С.В. Вонсовскому [1, с.115], в квантовой теории прибор играет значительную роль.

Применяемая установка по экспериментальному исследованию внешнего фотоэффекта представляет собой модернизированный прибор, сочетающий в себе функции измерения силы фототока, напряжения на фотоэлементе, освещенности на фотокатоде и пр. Использование данной установки в процессе выполнения лабораторной работы помогает более качественно осуществить достижение следующих задач:

- изучить явление фотоэффекта;
- построить составляющие – прямой и обратной ветвей – вольтамперной характеристики для различных частот (длин волн) падающего полихроматического излучения;
- построить зависимость «задерживающая разность потенциалов – линейная частота» и «фототок–длина волны»;
- определить значение постоянной Планка и ее сравнение с известным табличным значением;
- определить красную границу фотоэффекта и работу выхода электронов из металла катода и сравнение их с известными значениями.

Электромагнитное излучение обладает двойственной природой. При взаимодействии с веществом оно проявляет себя как поток частиц - фотонов с энергией E и импульсом P, равными $E = h\nu$, $P = \hbar k$.

Под действием электромагнитного излучения электроны могут вылетать из вещества. Это явление называют фотоэффектом.

Впервые на явление фотоэффекта обратил внимание Г. Герц в 1887 году. Изучение открытия было продолжено А.Г. Столетовым. А. Эйнштейн разработал теорию фотоэффекта на основе идей квантовой физики.

С точки зрения квантовой теории света взаимодействие света с электронами вещества можно рассматривать как неупругое столкновение фотона с электроном. При таком столкновении фотон поглощается, а его энергия передается электрону. Таким образом, в результате единичного акта столкновения электрон приобретает дополнительную энергию.

Известные типовые зависимости «сила тока – напряжение», вольт–амперные характеристики

(ВАХ) изображаются графически в виде монотонных плавных кривых, состоящих из двух ветвей – прямой, лежащей в положительной полуплоскости декартовой системы координат, и обратной – в отрицательной полуплоскости (рис. 1, 2) [2, с.38, 3, с.122]. Такая форма ВАХ соответствует двум режимам измерений – при прямом и обратном подключении электродов фотоэлемента. При этом увеличение напряжения на катоде сопровождается уменьшением тока, который при достижении нуля изменяет направление и растет по модулю с постепенным выходом кривой на насыщение. Такой интересный факт объясняется действием механизма эмиссии электронов с анода под действием рассеянного в фотоэлементе света. Можно говорить о работе двух подключенных антипараллельно основного и побочного фотоэлементов, индуцирующих фотоэлектрический ток, представляющий собой «суперпозицию» антинаправленных токов.

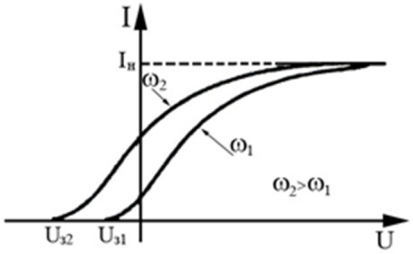


Рисунок 1 – Вольт-амперные характеристики фотоэлемента при различных значениях частоты падающего излучения

Таким образом, значение модуля задерживающей разности потенциалов ($U_з$) будет определяться не в точках, где $I_{фото}=0$ (традиционный подход), а там, где кривая переходит в участок со слабым наклоном (рис.3) для отдельных значений длин полихроматической волны, что устанавливается в реальном эксперименте.

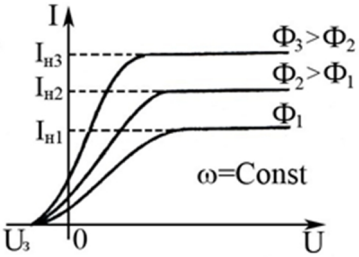


Рисунок 2 – Вольт-амперные характеристики фотоэлемента при различных значениях светового потока

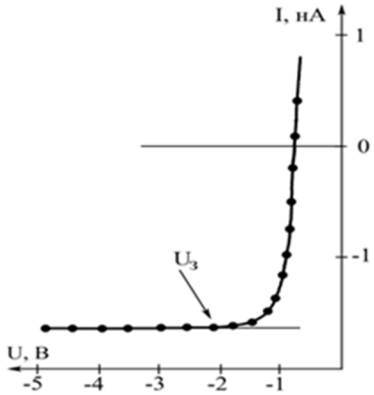


Рисунок 3 – Изображение обратной ветви ВАХ

Для полноценной интерпретации явления фотоэлектрического эффекта, особенно в случаях его исследования в условиях облучения фотоэлемента электромагнитными волнами различной частоты (длины волны) и различной интенсивности светового потока, необходимо получать отдельную зависимость «сила фототока – напряжение» - прямую ветвь ВАХ (рис.5). Именно раздельное рассмотрение и анализ вида кривых распределения способствует понять, когда, в какой момент фототок, достигая насыщения (выхода на стабильные значения), сигнализирует о достижении и прекращении процесса вырывания фотоэлектронов с поверхности катода в независимости от значений интенсивности падающего излучения.

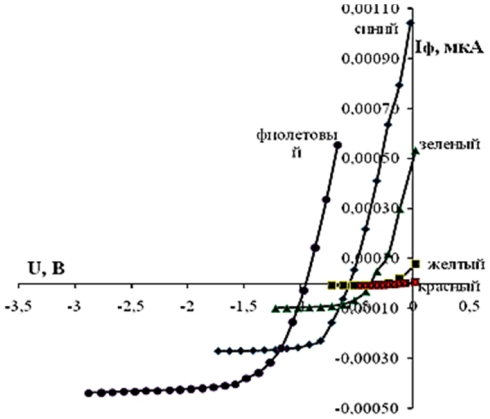


Рисунок 4 – Фрагмент графической зависимости «напряжение на фотоэлементе – сила фототока» (обратной ветви ВАХ), полученной при тестировании установки по изучению явления внешнего фотоэффекта

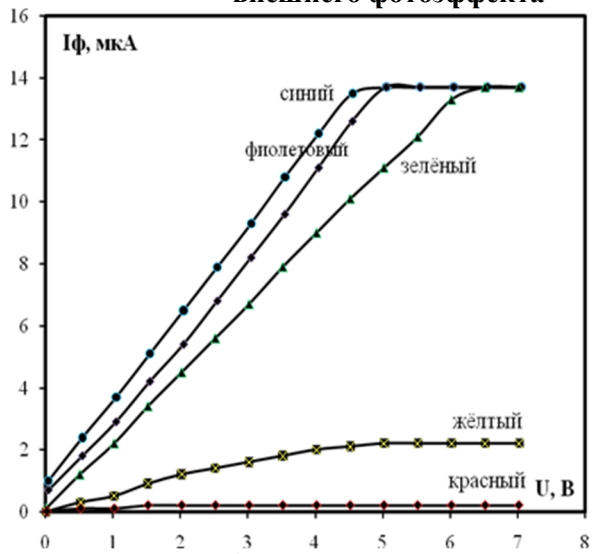


Рисунок 5 – Прямая ветвь ВАХ – зависимости «сила фототока – напряжение», полученная в реальном лабораторном эксперименте при изучении явления внешнего фотоэффекта

Следует отметить, что описанный выше современный формат выполнения лабораторного эксперимента в этом смысле является классическим [4, с.221], но одновременно предоставляющим широкие возможности более глубокого осмысления получаемых результатов как на качественном, так и количественном уровнях, на основе сопоставления данных независимых экспериментов. Предлагаемые методы складываются из процессов построения зависимости «задерживающая разность потенциалов – частота света» и кривой спектральной чувствительности материала фотокатода «фототок – длина волны света».

Таким образом, основной целью использования физических приборов в учебном лабораторном процессе является способствование максимальному развитию способностей студентов на основе саморегуляции, формированию целостной естественнонаучной картины мира, научного фундамента для успешного прогнозирования собственной профессиональной деятельности.

In work the condition, problems and questions of development modern are considered it is natural – scientific education. On the basis of constantly being improved directions of carrying out physical experiment the staticized methods of studying of the quantum phenomena – photo-electric effect – with quantitative interpretation of results of the testing laboratory experiment, adapted for junior students are offered. As a result of application of new approach to experimental studying of the phenomena of quantum physics value of a constant of Planck and experimental dependences of characteristics of a photoeffect are received well being coordinated with the theory.
The key words: *physics, outer photo-electric effect, volt-ampere characteristic, dependence.*

Список литературы

1. Бряник Н.В. Особенности эксперимента «неклассической науки»//Эпистемология и философия науки, 2012. Т. XXXI. №1. С.108-125.
2. Савельев И.В. Курс общей физики. СПб.: Лань, 2007. Т.5. 327 с.
3. Иродов И.Е. Квантовая физика. М.: Физматлит, 2002. 271 с.
4. Барсукова К.А. Лабораторный практикум по физике: Учебное пособие для студентов вузов / К.А. Барсукова, Ю.И. Уханов. М.: Высшая школа, 1988. 350 с.

Об авторах

Коваленко В. В.- доктор физико – математических наук, доцент Сибирского государственного индустриального университета, vikt.kowalencko@yandex.ru,

Ковыршина С. В.- кандидат философских наук, доцент Сибирского государственного индустриального университета, kov.s.v@mail.ru

УДК 378. 147

СИСТЕМА ЗАДАЧ КАК ОСНОВА СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО И ПРОЦЕССУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ СО СТРУКТУРОЙ МАТЕМАТИЧЕСКИХ УТВЕРЖДЕНИЙ

О.А. Маслова

В данной статье выделены сущностные характеристики понятия «умения работать со структурой математических утверждений», а также смоделирована его компонентная модель. Выделены системы задач как основное средство формирования данного умения, перечислены требования к задачам, описаны их особенности. Приведены примеры задач курса математической логики, формирующие у будущих учителей математики умение работать со структурой математических утверждений.

Ключевые слова: *умение работать со структурой математических утверждений, теорема, определение, система задач, математическая логика.*

Согласно концепции развития российского математического образования, математика лежит в основе всех современных технологий и научных исследований. Ввиду такого «повышенного внимания» к математическому образованию особое значение приобретает проблема совершенствования (модернизации) профессиональной подготовки будущих учителей математики и, как следствие, проблема их методической подготовки. Решение этой проблемы лежит в плоскости формирования профессиональной компетентности будущих учителей математики в процессе изучения математических дисциплин и требует реструктуризации их теоретического содержания, а также переработки содержания практикумов.

Сформированность умений организовывать процесс обучения является одним из основных показателей готовности бакалавра к осуществлению профессиональной деятельности. Так как любая наука, в том числе и математика, оперирует понятиями и изучает их свойства, то через обучение строению математических утверждений, методам доказательств математических теорем, строению математических теорий строится вся методика обучения математике.

Не осознавая логической структуры формулировки определения некоторого математического понятия невозможно сформировать у учащихся представление об объеме этого понятия, привести контрпримеры, распознать эквивалентности приведенных формулировок определений одного и того же понятия, научить использовать его в решении задач и доказательствах теорем. В свою очередь, не осознавая логической структуры формулировки теоремы, невозможно организовать процесс её изучения, невозможно научить применять теорему, в том числе и для построения собственных математических теорий. Таким образом, умение работать со структурой математических утверждений является одним из основополагающих.

Понимая под методическим умением освоенные способы выполнения действия учителя математики, обеспечивающие обучение и развитие учащихся дадим определение умений работать с математическими утверждениями. Под умением работать со структурой математических утверждений будем понимать методическое умение учителя математики, обеспечивающее анализ его структуры, конструирование систем задач для каждого этапа изучения математического утверждения.

В ходе теоретического анализа и обобщения результатов констатирующего эксперимента нами смоделирована модель умения работать со структурой математических утверждений, включающая два компонента.

Умения первого компонента обеспечивают всесторонний анализ структуры математического утверждения:

- умение выполнять логико-математический анализ структуры математического утверждения;
- умение делать запись определения математического утверждения на языке математической логики;
- умение преобразовывать его логическую структуру, в том числе, с целью перевода в импликативную форму;
- умение строить отрицание математического утверждения;
- умение выполнять проверку математического утверждения на соответствие требованиям корректности к нему;
- умение выделять необходимые и достаточные условия теоремы;
- умение формулировать утверждения: обратное, противоположное и обратное противопо-

ложному (определять их истинностное значение);

Второй компонент составляют умения, обеспечивающие конструирование систем задач для каждого этапа изучения математического утверждения, такие как

- умение конструировать задачи на варьирование несущественных и выделение существенных свойств понятия, на синтез выделенных существенных свойств и формулировку определения понятия, на отработку понимания учащимися каждого слова в определении понятия и уяснения связи между ними, на выделение ближайшего рода и видового отличия, на математическую запись определения, на усвоение логической структуры определения понятия, на сопоставление понятий, на классификацию и т.д.;
- умение конструировать задачи на проведение работы по открытию факта, о котором идет речь в теореме, на уяснение формулировки теоремы, на уяснение содержания теоремы, на применение теоремы и пр.

Процесс формирования у будущих учителей математики умения работать со структурой математических утверждений понимается нами как система целенаправленных воздействий, вызывающих качественные изменения в тех или иных характеристиках умений. Формирование умения не одномоментный, а многоступенчатый процесс, представленный тремя этапами: мотивационным, ориентационным и преобразующим. Цель первого – мотивационного – этапа: сформировать устойчивый интерес к процессу формирования умения работать со структурой математических утверждений. Цель второго этапа - сформировать знания, лежащие в основе формируемых умений, входящих в состав умения работать с математическим утверждением и вооружить технологией конструирования задач для организации изучения математических утверждений. Научить конструировать системы задач для организации изучения математических утверждений – цель третьего, преобразующего этапа.

В рамках настоящего исследования необходимо определиться со средствами формирования методических умений. Существуют различные средства формирования методических умений: системы индивидуальных заданий, создание проблемных ситуаций, самостоятельные работы, тренинг, системы усложняющихся заданий, постепенно поднимающих уровень обучающихся от репродуктивного до творческого и пр.

Формирование умения работать со структурой математических утверждений происходит в процессе изучения предметного содержания курса математической логики, который, как и всякий процесс изучения математической дисциплины, представляет собой процесс решения, задаваемый математической наукой, логической системы учебных задач. Такие учебные задачи и являются средством формирования методических умений.

Таким образом, соглашаясь с позицией Г.И. Ковалевой [2], выделим систему задач как основное средство формирования умения работать со структурой математических утверждений у бакалавров педагогического образования по профилю «Математика» на занятиях по математической логике.

А.Г. Мордковичем [3] разработаны общие требования к системе упражнений в математическом курсе педвуза, в соответствии его концепцией профессионально-педагогической направленности обучения математике будущих учителей, согласно которой каждый предмет, изучаемый в ВУЗе, должен вносить вклад в решение проблемы совершенствования подготовки бакалавров педагогического образования. Перечислим эти требования:

- система должна быть полной, т.е. включать в себя упражнения на все основные понятия и методы курса в количестве, достаточном для того, чтобы с надёжностью обеспечить достаточный уровень практических навыков и умений, предопределённый целью, задачами и программой курса;
- упражнения в системе должны иметь явно выраженную школьную направленность, проявляющуюся как в содержании задач, так и выборе аппарата, который используется при решении задач;
- при составлении системы упражнений должен использоваться принцип наглядности;
- при составлении системы упражнений должен использоваться принцип политехнизма;
- система должна включать в себя большое число упражнений, с помощью которых у студентов вырабатываются навыки и умения составления примеров и задач;
- в системе должны содержаться упражнения по формированию понятий.

Исходя их контекста нашего исследования, а, также принимая во внимание требования, перечисленные выше, сформулируем требования, предъявляемые к системам задач в содержании практикума математической логики как к основному средству формирования умения работать со структурой математических утверждений у бакалавров педагогического образования по профилю «Математика» на занятиях по математической логике:

- задачи должны способствовать развитию профессионального мышления, формированию у будущих учителей умений профессиональной деятельности;
- в систему должны быть включены задачи, решение которых моделирует профессиональный этап работы учителя математики с новыми понятиями и теоремами;
- в систему должны быть включены задачи, с помощью которых реализуется каждое действие, входящее в состав формируемого умения.
- систему должны быть включены задачи, с помощью которых может быть реализован каж-

дый из этапов формирования умения.

Выделим особенности системы задач как к основному средству формирования умения работать со структурой математических утверждений у бакалавров педагогического образования по профилю «Математика» на занятиях по математической логике.

Первая – использование парных задач: одна нацелена на формирование умений, обеспечивающих анализ структуры математических утверждений, вторая – конструирование задач для организации процесса изучения математических утверждений. Необходимость умения составлять задачи доказана в работе Н.А. Астаховой [1]. *Вторая* особенность – использование материала из различных школьных учебников по алгебре и геометрии. Это позволяет не только систематически актуализировать знания школьной математики у студентов академической группы, но и моделировать профессиональный этап подготовки к введению нового математического понятия в ходе решения указанных выше задач. *Третья* особенность (относится только к определению понятий) – адаптация определений из школьных учебников по алгебре и геометрии при формулировании задач по математической логике. К примеру, в школьном учебнике приводится следующее определение: ‘Простым называют натуральное число, имеющее ровно два натуральных делителя: единицу и само это число’. Однако, с точки зрения логики, такая формулировка определения не является высказыванием, поэтому вместо глагола «называют» будем использовать глагол «является». Таким образом, мы будем «адаптировать» определение некоторого математического понятия при формулировании задач по математической логике. *Четвертая* особенность заключается в отсутствии четких границ между системами задач, они взаимно пересекаются. Так, например, задачи входящие в систему задач, используемую как средство формирование умения строить предложения, ассоциированные с данным, также включаются и в систему задач на формирование умения преобразовывать логическую структуру математического предложения.

Данная статья является одной из серии статей посвященных проблеме формирования умения работать со структурой математических утверждений у бакалавров педагогического образования по профилю «Математика» на занятиях по математической логике. В содержании этих статей приводится множество примеров задач, решение которых направлено на формирование умений, обеспечивающих анализ логической структуры математических утверждений (определений математических понятий, теорем), поэтому более подробно хотелось бы остановиться на системах задач, направленных на формирование умения конструировать задачи для каждого этапа изучения математического утверждения.

Приведем примеры задач курса математической логики, классифицированных в соответствии с некоторыми умениями, обеспечивающими конструирование систем задач для некоторых этапов изучения математического утверждения (определения понятия, теоремы).

Задачи на формирование умения конструировать задачи на выделение существенных свойств математического понятия и уяснения логических связок между ними.

Существует несколько видов взаимосвязи существенных свойств. Они могут быть связаны конъюнктивно, дизъюнктивно или в их сочетании.

Выделение существенных свойств понятия происходит пошагово. Сначала учитель предлагает учащимся найти *различительные свойства* математических объектов. Покажем как происходит процесс конструирования указанных объектов. В большинстве случаев существенные свойства математического понятия связаны конъюнктивно: $A_1 \wedge A_2 \wedge ... \wedge A_n$. Тогда объекты, удовлетворяющие условиям $A_1 \wedge ... \wedge A_i \wedge ... \wedge A_n$ и $A_1 \wedge ... \wedge \overline{A_i} \wedge ... \wedge A_n$, заведомо отличаются свойством A_i. Таким образом, следующая задача в содержании практикума курса математической логики позволяет моделировать процесс конструирования задач (устного характера) типа: «Чем отличаются следующие объекты?»

Задача 1. Найдите область истинности предикатов $(\forall x)(\forall y)A_1 \wedge A_2 \wedge A_3$, $(\forall x)(\forall y)\overline{A_1} \wedge A_2 \wedge A_3$, $(\forall x)(\forall y)A_1 \wedge \overline{A_2} \wedge A_3$, $(\forall x)(\forall y)A_1 \wedge A_2 \wedge \overline{A_3}$, заданных на множестве всех прямых в пространстве, где A_1: ‘прямые различные’; A_2: ‘прямые лежат в одной плоскости’; A_3: ‘прямые не пересекаются’.

Привести по три примера объектов, лежащих в областях истинности каждого из предикатов.

Решение.

В области истинности предиката $(\forall x)(\forall y)A_1 \wedge A_2 \wedge A_3$ лежат пары параллельных прямых в пространстве; в области истинности предиката $(\forall x)(\forall y)\overline{A_1} \wedge A_2 \wedge A_3$ - пары совпадающих прямых в пространстве; в области истинности предиката $(\forall x)(\forall y)A_1 \wedge \overline{A_2} \wedge A_3$ - пары скрещивающих прямых в пространстве; в области истинности предиката $(\forall x)(\forall y)A_1 \wedge A_2 \wedge \overline{A_3}$ - пары пересекающихся прямых в пространстве.

Требуемые примеры пар прямых следует приводить, что наиболее естественно, в графическом виде.

Приведенную задачу можно усложнить. Для начала студентам предложить самостоятельно

перевести определение параллельных прямых в пространстве на язык математической логики, а уже затем предложить вторую часть задания: Найдите область истинности предикатов $(\forall x)(\forall y)\overline{A_1} \wedge A_2 \wedge A_3$, $(\forall x)(\forall y)A_1 \wedge \overline{A_2} \wedge A_3$, $(\forall x)(\forall y)A_1 \wedge A_2 \wedge \overline{A_3}$, заданных на множестве всех прямых в пространстве. Привести по три примера объектов, лежащих в областях истинности каждого из предикатов.

Задача 1'. Составьте и решите аналогичные задачи, используя определения обратных тригонометрических функций.

Далее учитель математики предлагает учащимся найти *общие свойства* математических объектов. Следующая задача в содержании практикума курса математической логики позволяет моделировать процесс конструирования задач (устного характера) типа, в ходе решения которых учащимся (школьникам) предстоит найти общие свойства объектов.

Задача 2. Найдите область истинности предикатов $B_1 \equiv (\forall x)(\forall y)\overline{A_1} \wedge A_2 \wedge A_3$, $B_2 \equiv (\forall x)(\forall y)A_1 \wedge \overline{A_2} \wedge A_3$, $B_3 \equiv (\forall x)(\forall y)A_1 \wedge A_2 \wedge \overline{A_3}$, заданных на множестве всех прямых в пространстве, где A_1: 'прямые различные'; A_2: 'прямые лежат в одной плоскости'; A_3: 'прямые не пересекаются'.

Привести по три примера объектов, лежащих в областях истинности каждого из предикатов: B_1, B_2, B_3, $B_1 \vee B_2$, $B_1 \vee B_3$, $B_2 \vee B_3$.

Решение. Отметим, что в области истинности последних трех предикатов лежат пары прямых, обладающих только одним из предложенных свойств A_3, A_2 и A_1 соответственно.

Задача 2'. Составьте и решите аналогичные задачи, используя определения обратных тригонометрических функций.

Для конструирования задач, используемых на этапе уяснения логической структуры определения некоторого математического понятия, учителем математики зачастую используются задачи устного характера типа: «Верно ли, что …?», основанные на умении строить отрицание математического утверждения.

Задача 3. Составьте задачи, основанные на отрицании определения параллельных прямых в пространстве.

Решение. Связка между существенными свойствами носит конъюнктивный характер. Поэтому для конструирования математических объектов, не относящихся к объему определяемого понятия параллельных прямых, построим сначала отрицание формулы $A_1 \wedge A_2 \wedge A_3$. Получим $\neg A_1 \vee \neg A_2 \vee \neg A_3$. Таким образом, для конструирования таких объектов или формулирования неверных определений параллельных прямых достаточно сделать одно из условий A_1, A_2, A_3 ложным или просто «забыть» о нем.

Учитель может предложить учащимся, например, задание (устного характера): «Верно ли, что две прямые в пространстве называют параллельными, если они лежат в одной плоскости и не пересекаются», взяв за основу «отработку» условия различности прямых. Верный ответ «Нет», поскольку можно построить контрпример: пару совпадающих параллельных прямых, которые и лежат в одной плоскости, и не пересекаются.

Очевидно, что любое задание на равносильное преобразование формул алгебры высказывания, логики предикатов также входит в систему задач, используемое как средство формирования *умения конструировать задачи на выделение существенных свойств математического понятия и уяснения логических связок между ними*.

Задачи на формирование умения конструировать задачи на уяснение содержания теоремы, в частности необходимых и достаточных условий.

Рассмотрим пример. «Если одна из двух параллельных прямых параллельна данной плоскости, то другая прямая либо также параллельна данной плоскости, либо лежит в этой плоскости».

Данная теорема имеет вид: $(\forall x \in M)(B(x) \Rightarrow A_1(x) \vee A_2(x))$. Условия $A_1(x)$ и $A_2(x)$ (по-отдельности) не являются необходимыми для $B(x)$, т.е. $B(x)$ не является достаточным для каждого из $A_1(x)$ и $A_2(x)$ по-отдельности. Тогда утверждение вида: $(\forall x \in M)(B(x) \Rightarrow A_i(x))$ $(i = 1, 2)$ является ложным. Знание этого факта, позволяет сконструировать предложение, заведомо ложное, и предложить его для рассмотрения учащимся.

«Если одна из двух параллельных прямых параллельна данной плоскости, то другая прямая также параллельна этой плоскости».

«Если одна из двух параллельных прямых параллельна данной плоскости, то другая прямая лежит в этой плоскости».

Студентам в качестве организации их самостоятельной работы предлагается сконструировать

аналогичные системы задачи по заданным темам из школьных курсов алгебры и геометрии. По итогам выполнения этой работы можно провести минизащиты, обсудить ошибки, разобрать возникшие вопросы.

Таким образом, при выполнении вышеперечисленных требований системы задач являются эффективным средством формирования у будущих учителей математики умения работать со структурой математических утверждений на занятиях по математической логике.

In this article intrinsic characteristics of concept "abilities to work with structure of mathematical statements" are allocated, and also its component model is simulated. Systems of tasks as the main means of formation of this ability are allocated, requirements to tasks are listed, their features are described. Examples of problems of a course of the mathematical logic, forming at future mathematics teachers ability to work with structure of mathematical statements are given.
The key words: *ability to work with structure of mathematical statements, the theorem, definition, system of tasks, mathematical logic.*

Список литературы

1. Астахова, Н.А. Методика обучения будущих учителей математики составлению задач: дис. канд. пед. наук / Н.А. Астахова. Волгоград, 2009. 169 с.

2. Ковалева, Г.И. Теория и практика обучения будущих учителей математики конструированию систем задач: монография / Г.И. Ковалева. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012. 214 с.

3. Мордкович, А.Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: дис. д-ра пед. наук / Мордкович А.Г. М., 1986. 355 с.

Об авторе

Маслова О.А.- старший преподаватель Волгоградского государственного социально-педагогического университета, alloo@yandex.ru

УДК 378.147:372.851

О СТРУКТУРЕ И МЕТОДИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Е.В. Никольский

Научно структурированное и методически правильно разработанное преподавателем учебное пособие должно мотивировать студента к самостоятельным занятиям, самостоятельному доказыванию теорем и решению достаточно сложных задач, оказывая ему при этом всевозможную оперативную помощь при нахождении нужной информации по данному вопросу. Пособие должно достаточно полно отражать некоторые базовые психолого-педагогические аспекты и элементы дидактики.
Ключевые слова: *пособие, структура, причины, мотивация, части, студент.*

Учебное пособие, разработанное преподавателем, должно отличаться от любого другого издания, адресованного студентам, прежде всего, доступностью изложения, наличием дополнительных сведений справочного, исторического, эвристического, прикладного характера [1].

Основное его назначение состоит в том, чтобы мотивировать студентов к самостоятельному доказыванию теорем, решению достаточно сложных задач, систематизации изученного, а также побуждать их к рефлексии своей познавательной деятельности [2].

Во втором-третьем семестрах в техническом вузе обычно изучаются темы математического спецкурса.

Особую трудность для второкурсников-бакалавров представляют собой разделы: «Комплексный анализ», «Гармонический анализ», «Операционный анализ», «Методы математической физики», «Теория вероятностей» и «Математическая статистика» [3].

Это связано с тем, что многие студенты:

- не могут грамотно преобразовывать текстуальное условие простой задачи в конкретную функциональную зависимость (вероятно, из-за того, что значительная часть арифметических задач выброшена из школьной математики);
- не в состоянии выбрать верный метод решения (скорее всего потому, что не умеют использовать готовый «запас» вариантов решения той или иной задачи);
- не понимают прикладного значения формулы или функции, роли её компонентов (по-видимому, из-за того, что определение понятия функции не сформировано должным образом, и, даже имея перед глазами конкретную функциональную зависимость, – уравнение, неравенство и т.п., многие студенты не в состоянии дать ей формулировку на вербальном уровне);
- не представляют модель задачи в памяти целиком, не находят и не выделяют в той же задаче главную мысль и второстепенные детали (визуально трудно студентам представить сюжет задачи, схему рассуждения или предложить рациональный алгоритм решения);

• плохо вычисляют (у большинства студентов полностью отсутствует желание вести несложный устный счёт в пределах таблицы умножения, по их мнению - это очень трудно и долго).

Кроме того, не развиты умения и различные приёмы работы с калькулятором или тем или иным математическим пакетом для ПК (общеучебные, общематематические, специальные, частные математические, частные методические) [4].

К тому же и мыслительная деятельность студентов совершается посредством ещё плохо развитых умственных операций: сравнения, анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, обобщения, классификации и систематизации, отсюда и заторможенность мыслительного процесса [5].

Итак, определив причины низкого качества знаний студентов и изучив научно-методическую литературу по этому вопросу, мы пришли к выводу, что необходимо «сконструировать» такое пособие для студента-бакалавра, которое бы позволяло ему достаточно быстро и правильно решить домашнюю, самостоятельную или контрольную работы, успешно подготовиться к зачёту или экзамену.

Рассмотрим возможную структуру пособия на примере тем «Теория вероятностей» и «Математическая статистика» и остановимся на некоторых методических особенностях.

1. *Историческая часть*.

Использование исторических сведений в самом начале пособия, является мощным толчком к познанию, стимулом к образованию живой математической мысли, духа творчества. На двух-трёх страницах студенты получают возможность познакомиться с автобиографией одного из выдающихся учёных-математиков - Паскаля, Лапласа, Фурье, Лобачевского, Эйлера, Бернулли, Чебышева и др.

Сравнивая исторические события и эпохи, они приходят к выводу о том, как много может сделать один человек в науке. Повышается мотивация к изучению математики, самостоятельной работе, личным «открытиям», поиску решения нестандартных задач, индивидуальным занятиям по выполнению курсовых проектов.

2. *Теоретическая часть*.

На каждой странице размещается всего лишь одна логически завершённая «порция» информации. Такая компоновка позволяет студенту воспринимать эту порцию учебного материала целиком, а значит, и быстрее понимать и запомнить её суть [6].

Достижению осознанности абстрактных понятий «о событиях» и «о вероятностях событий» можно добиться путём наглядности, то есть рисунка, или «живой» наглядности, используя презентации и различные компьютерные модели на занятиях [7].

Изображения (лучше, цветные) реальных предметов в виде рисунков передаточных механизмов, обрабатываемых поверхностей, режущих инструментов и т.п. позволяют преподавателю методически правильно сформировать у студентов «материализованный» образ изучаемого понятия или математической модели рассматриваемого явления [8].

3. *Практическая часть*.

Приводится подборка ярких взаимосвязанных ключевых задач. Всем задачам без исключения даётся геометрическая интерпретация. Используются традиционные и нетрадиционные методы и способы решения [8].

4. *Прикладная часть*.

Задачу учебную важно «трансформировать» в прикладную задачу. Данные в условии задачи лучше всего адаптировать к обучаемой группе студентов, связать с соответствующим факультетом, вузом, городом. Тогда, самостоятельное изучение и разбор содержания такого учебного пособия, несомненно, будет способствовать развитию профессиональной интуиции обучаемых [9].

Вторая часть этого раздела - «Применение математических пакетов». Она содержит некоторые решённые упражнения данного пособия в Mathcad, Maple, Mathematica, Matlab, Microsoft Office Excel и т.п.

Включение этого раздела актуально и необходимо, потому что матпакеты приучают студента к систематическому контролю и анализу решения задач. Они, позволяют также совершенствовать умения и развивать приёмы работы в различных компьютерных средах.

5. *Дополнительная часть*.

Она включает три составляющие:

- список вопросов для самоконтроля, самоподготовки студентов к зачёту, коллоквиуму или экзамену;
- упражнения для самостоятельной работы (1-й уровень), обеспечивающие полное повторение и закрепление знаний для всех студентов без исключения;
- упражнения для самостоятельной работы (2-й уровень), представляющие собой набор задач исследовательского и прикладного характера для достаточно способных и одарённых студентов.

Предложенная модель построения методического пособия в бумажном или в электронном виде позволяет студенту, как показывает практика, быстро находить полезную математическую информацию, правильно её обрабатывать и применять для решения дальнейших задач внутрипредметного и межпредметного характера.

Scientifically outline and methodical it is correct designed by teacher scholastic allowance must motivate the student to independent occupation, independent prove theorems and decision it is enough difficult problems, renderring him herewith all the manner of operative help at finding of necessary information on given to question. The Allowance must it is enough packed to reflect some base psychologist -pedagogical aspects and elements of the didactics.
The key words: *allowance, structure, reasons, motivation, a part, student.*

Список литературы

1. Зайкин, М.И. О семантических аспектах педагогической технологии математического творчества / М.И. Зайкин // Профессиональное образование: теория, методика, практика. Сборник материалов международного научного е-симпозиума, Россия, 27-30 июня 2013 г. Киров, 2013. С. 20 - 27.
2. Никольский, Е.В. Система преподавания информатики в средней школе как инвестиция в прочные вузовские знания / Е.В. Никольский // Проблемы информатизации социальных систем: региональный аспект. Чебоксары, 2008. С. 93 - 98.
3. Никольский, Е.В. Педагогический тренинг студентов технического вуза как элемент активной педагогической практики при обучении высшей математики / Е.В. Никольский // Педагогическая практика в системе подготовки современного учителя. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Арзамас: АГПИ, 2010. С. 227 - 228.
4. Никольский, Е.В. Концептуальный подход в самообразовательной деятельности студентов, изучающих математические дисциплины в высшей школе. Эффективное ли руководство самообразовательной деятельностью студентов, аспирантов и преподавателей в современных условиях профессиональной подготовки кадров? / Е.В. Никольский // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М.: СГУ, 2009. С. 262 - 265.
5. Никольский, Е.В. О фиксации и активизации внимания студентов технических вузов на лекционных занятиях / Е.В. Никольский // Педагогические технологии математического творчества: сборник статей участников международной научно-практич. конф./ Под ред. М.И. Зайкина. Арзамас: АГПИ, 2011. С. 413 - 416.
6. Зайкин, М.И. О придании динамичности визуальным моделям, используемым в обучении основам математического анализа / М.И. Зайкин, М.И. Конькова // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. С. 186.
7. Никольский, Е.В. Математические понятия и их визуализация в математическом анализе. Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов / Е.В. Никольский // Материалы XVI Международной научно-практической конференции. Челябинск, 2009. С.301-304.
8. Хрестоматия по методике математики. Обучение через задачи. Т.1. / Сост. М.И. Зайкин, С.В. Арюткина. Арзамас: АГПИ, 2005. 300 с.
9. Зайкин, Р.М. О принципе профессиональной направленности обучения математике и его реализации в образовательной практике / Р.М. Зайкин, М.И. Зайкин // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 3. С. 238 - 240.

Об авторе

Никольский Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева, evgeniy_nikolski@mail.ru

УДК:378.046.7

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. В. Пригода

В статье рассмотрены особенности смешанной формы обучения, раскрыт его потенциал в повышении эффективности обучения иностранному языку будущего специалиста в системе среднего профессионального образования. Описано проведенное педагогическое исследование, в рамках которого была разработана программа смешанного курса обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей для средне специальных учебных заведений.
Ключевые слова: *смешанное обучение, профессионально-ориентированное обучение, иностранный язык, среднее профессиональное образование, профессионально-коммуникативная деятельность.*

Образование в нашей стране - это одно из самых сильных социальных составляющих, выполняющих стратегические задачи развития общества и государства. Только фундаментальное, непрерывное образование способно реализовать потребности человека, сделать его конкурентоспособным на рынке труда. Современное образование XXI века базируется на инновационных и информационно-коммуникативных технологиях, экономике знаний. Новые образовательные стандарты призваны обеспечивать гибкость обра-

зования к быстроменяющемуся рынку труда, технологиям, технике и государству [1].

Модернизация образования связана, прежде всего, с развитием профессионального образования, которое должно стать основой создания кадрового потенциала страны. Рабочие и специалисты среднего звена - самый большой сегмент производительных сил общества, их доля в экономике занимает около 60% (около 20% специалисты с начальным профессиональным образованием, более 30% специалисты со средним профессиональным образованием в реальном секторе, а в непроизводственной сфере – около 50%), поэтому от их подготовки зависит темп экономического роста страны [2, с. 5].

Проблемы, существующие в области среднего профессионального образования, такие как отсутствие должного финансирования, неопределенность в работе образовательных учреждений, разрыв связей учебных заведений с работодателями, снижающие качество подготовки специалистов необходимо решать с позиций динамического построения образовательного процесса [3, с.8]. Существующие проблемы обучения, а именно: пассивное потребление информации, внешняя мотивация, необходимость усвоения большого объема учебного материала в краткосрочный период, ограниченность традиционного обучения в соотнесении с новыми реалиями (требованиями к гибкости, адаптивности, ориентации на индивидуальные запросы учащихся) не могут быть решены без изменения структуры и технологии организации учебного процесса.

В связи с этим становится очевидной необходимость повышения эффективности образования для соответствия современным требованиям и задачам опережающего развития. Сохранение прежних образовательных технологий может привести к тому, что к концу обучения в системе СПО компетенции выпускника не будут отвечать социально-экономическим требованиям. Решение данной проблемы – это включение в новые образовательные стандарты вариативных образовательных форм как обязательных элементов, что меняет функции учителя и учащегося. От транслятора знаний, ментора, контролера учитель переходит к академическому консультанту, куратору, фасилитатору, партнеру, эксперту, а ученик от получателя знаний к разработчику, исследователю, испытателю и аналитику [4].

Новые образовательные цели не могут быть достигнуты в рамках традиционного урока, поэтому сочетание очного и дистанционного обучения, называемого «смешанным», является способом повышения эффективности учебного процесса.

Обучение иностранному языку как средству межкультурной коммуникации является одним из основных элементов системы подготовки специалистов на всех уровнях профессионального образования. Однако обучение иностранному языку в профессиональной сфере связано с некоторыми трудностями: недостаточное количество учебников профессиональной направленности, небольшое количество часов на обучение данной дисциплине, искусственно созданная языковая среда, восприятие предмета студентами как второстепенного. Результатом поиска оптимизации профессионального обучения стало появление *профессионально-ориентированного подхода* как системы организации учебного процесса, изменяющей его цели, содержание, процесс и формы и ориентирующей курс иностранного языка на приобретаемую профессию и возможности реализации иностранного языка в профессиональной деятельности [5].

Исследования показывают, что при аудиторном обучении на долю каждого студента приходится небольшое количество времени для устного общения (от одной до пяти минут). Внедрение дистанционного компонента в рамках смешанного обучения позволит индивидуализировать учебно-познавательную деятельность, предоставить возможность для практики каждому студенту.

С целью актуализации профессионально-ориентированного обучения в смешанной среде было проведено экспериментальное исследование, в рамках которого была разработана программа смешанного курса обучения иностранному языку «American art of the XX century». В рамках программы решались следующие задачи: введение понятия «смешанное образование», повышение эффективности работы студентов с новыми информационными технологиями, реализация гибкой модели смешанного обучения «перевернутый класс» (предварительная внеаудиторная подготовка к занятиям с использованием ИКТ-технологий), введение аутентичных и адаптированных специализированных текстов (перевод, использование необходимой информации в специальных целях), развитие навыков и умений работы с информацией, умение участвовать в интернет-проектах, видеоконференциях, развитие навыков самостоятельной и групповой работы.

Для проведения эксперимента были выделены 2 группы студентов Брянского областного колледжа музыкального и изобразительного искусства: экспериментальная (ЭГ), состоящая из студентов первого, второго, третьего курсов отделений «живопись», «декоративно-прикладное искусство» в количестве 61 человек, проходивших обучение в рамках программы смешанного курса, и контрольная (КГ), в состав которой входили студенты первого, второго, третьего курсов отделения «дизайн» в количестве 44 человек, проходившие обучение в форме традиционных аудиторных занятий.

Общая продолжительность программы состояла из 18 академических часов, из которых 4 часа были посвящены теоретическому и практическому материалу по проблеме смешанного обучения, представлен-

ному в виде дистанционного компонента и практического занятия в аудитории (face-to-face session), 12 часов практических занятий в разных формах (6 часов аудиторных занятий и 6 часов в рамках дистанционного компонента), 2 часа - контролю в виде тестирования и итогового анкетирования по курсу.

В течение курса студентам предлагалось выполнить два презентации, совместный проект, защита и обсуждение которых проходили в очном режиме. На аудиторных занятиях использовались технологии мозгового штурма, проблемного обучения, разыгрывания ролевых ситуаций, анализа художественных произведений, зарисовок картин на определенную тематику.

Дистанционный компонент реализовывался с помощью программы, сделанной в форме исполняемого файла с графическим интерфейсом. Дидактические свойства данной программы - это эффективность ее представления, удобство применения, простота, мультимедийность. Студенты имели возможность пересматривать материал уроков в удобном для них порядке. Структурно и визуально она состоит из уроков, размещенных в главной форме (см. рис.).

Рисунок.

Главная форма программы

Во время апробации программы использовались такие научно-исследовательские методы контроля, как наблюдение за работой студентов во время аудиторных занятий, изучение учебной деятельности студентов, входное, промежуточное и итоговое тестирование (выступлений, презентаций, творческих работ) для того, чтобы выявить объем усвоенных знаний, проанализировать полученные результаты работы студентов, учесть полученные результаты для последующей коррекции и усовершенствования курса.

По результатам проведенного эксперимента сравнивались показатели контрольной и экспериментальной групп для получения информации об эффективности профессионально-ориентированного обучения в смешанной среде, а также улучшении программы смешанного курса обучения. Оценка эффективности обучения определялась по следующим показателям:

1. Реакция студентов на программу профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в смешанном курсе.

2. Оценка профессиональных компетенций студентов на рецептивном и продуктивном уровнях, а также общий уровень успеваемости экспериментальной и контрольной групп.

Для определения эффективности профессионально-ориентированного обучения в смешанной среде также были учтены показатели, позволяющие оценить целесообразность использования данной формы обучения:

- эффективность сочетания очного и дистанционного компонентов;
- эффективность выбранных ИКТ;
- удобство работы с учебными материалами программы;
- эффективность использования времени аудиторного занятия.

1. Реакция студентов на программу профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в смешанном курсе.

Для этого проводилось анкетирование студентов на выявление эффективности проведения профессионально-ориентированного обучения в смешанной форме. В результате анкетирования были оценены удовлетворенность студентов качеством обучения, организацией обучения, дополнительные ожидания студентов.

Анализ результатов итогового анкетирования студентов экспериментальной группы.

По окончании курса было предложено заполнить анкету, в которой студенты могли выразить свое мнение по поводу проведенного курса обучения.

Были получены следующие результаты:

- 89% опрошенных считают предложенную форму обучения удобной, причем 60% определяют ее как «очень удобная» обучающая среда. 11% студентов считают форму неудобной, связывая это с возникновением некоторых трудностей в плане самореализации. Среди ответов следует отметить такие часто встречающиеся как «мне сложно самоорганизоваться», «необходимо тратить личное время» и т.д., однако все студенты (100%) отметили помощь дистанционной формы обучения при подготовке к аудиторным занятиям
- 81% студентов считали эффективными методы, используемые на аудиторном занятии, а 60 % были довольны своей работой в очной форме обучения. 33% студентов не были в полной мере удовлетворены своей работой на занятиях и связывали это с недостаточной самостоятельной подготовкой с помощью дистанционного компонента. Никто из участников не испытывал трудностей в общении между собой во время проведения курса смешанного обучения.
- 75% учащихся считают, что объем усваиваемого материала увеличивается за счет оптимального сочетания очной и дистанционной формы обучения.
- 94% участников курса отмечают как положительный факт профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, так как они изучают интересные для себя и полезные в своей будущей профессии темы, а также 78% студентов считают целесообразным дальнейшее проведение курса «иностранный язык» в смешанной форме.
- Мнения студентов разделились в вопросе организации других учебных курсов в форме смешанного обучения:

50% опрошенных считают полностью оправданным использование смешанного обучения в организации курсов обще-гуманитарного и социально-экономического профилей, а также изучении специальных дисциплин; 35% студентов считают целесообразным использование смешанного курса лишь при организации обще-гуманитарных и социально-экономических профилей, полагая неприемлемым использование смешанного курса обучения при обучении специальным дисциплинам. Характерно, что такие ответы были даны студентами, обучающимися по специальности «живопись», что связано, прежде всего, со спецификой предмета (работа в мастерских, частые выезды за пределы учебного заведения).

Среди *достоинств* смешанного курса обучения студентами было отмечено следующее:

- понравилось, что можно больше узнать перед занятием и больше узнать на занятии;
- можно заранее подготовить вопросы для учителя по интересующим темам;
- понравилось, что аудиторное время можно потратить только на практические занятия, групповое взаимодействие, что способствует глубокому изучению предмета в предметной области, необходимой для работы;
- высокая эффективность занятий способствует развитию творческого потенциала.

Среди *недостатков* смешанного курса обучения было указано:

- недостаточность компьютерных навыков, позволяющих работать в дистанционной среде, приводящая, в итоге, к медленному включению в работу;
- несоответствие активной и пассивной работы всех участников курса на аудиторных занятиях;
- ограниченные возможности программного обеспечения для самостоятельных занятий.

Анализ полученных данных анкетирования позволяет сделать вывод о том, что педагогический эксперимент по использованию модели «перевернутый класс», входящий в группу моделей смешанного обучения, прошел успешно. Необходимо учитывать результаты эксперимента при дальнейшей работе и совершенствовании модели «перевернутый класс», обеспечивать максимально продуктивный характер учебной деятельности студентов и нелинейный характер организации процесса обучения иностранному языку, опираясь на профессиональную ориентированность обучения студентов.

1. Результативность работы студентов по итогам экспериментального курса.

Для определения результативности работы студентов экспериментального курса обучения сравнивались средние количественные показатели (в процентах) уровня сформированности профессионально-значимых коммуникативных умений (компетенций) на следующих уровнях:

- рецептивный (чтение и аудирование), включающий понимание информации, выделение достоинств и недостатков описываемых событий, выявление различных точек зрения;
- продуктивный (письменная и устная речь), включающий в себя описание, анализ, аргументирование проблемы и собственного мнения.

Значительно повысился уровень коммуникативных и организаторских способностей студентов, что не могло не отразиться на качественном изменении усвоения иностранного языка на двух вышеперечисленных уровнях. Динамика изменения уровней сформированности коммуникативных умений при использовании смешанной формы обучения представлены в таблице 1.

Таблица1

Повышение уровня сформированности коммуникативных умений

Оценка уровня сформированности коммуникативных умений	Группа 1		Группа 2		Группа 3	
	ЭГ(1жив. 1дпи)	КГ(1 диз.)	ЭГ(2жив. 2дпи)	КГ (2 диз.)	ЭГ (3 жив. 3 дпи)	КГ (3 диз.)
Рецептивный уровень	70%	64%	80%	75%	92%	80%
Продуктивный уровень	68%	60%	74%	67%	84%	75%

Анализ данных таблицы позволяет сделать вывод, что по выделенным критериям у учащихся экспериментальной группы наблюдается существенное повышение эффективности обучения на уроках иностранного языка.

В результате эксперимента была выявлена положительная динамика развития успеваемости экспериментальной группы при обучении иностранному языку на основе профессионально-ориентированного подхода в смешанной форме.

Результативность работы студентов оценивалась по критериям, ранее выделенным в модели реализации смешанного профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в подготовке педагога в системе СПО и исследованным в ЭГ И КГ, а именно – сформированность профессионально значимых коммуникативно-речевых умений и их применение во внеучебной деятельности (на основе устных ответов и письменных работ).

Анализ ответов студентов ЭГ выделил следующие положительные характеристики:

- студенты не стеснялись говорить на аудиторных занятиях, что особенно важно для групп специальности «живопись», где некоторое количество студентов обладает коммуникативными склонностями «ниже среднего»;
- увеличилось использование профессиональной лексики;
- использование коллективных форм работы (групповых, проектных) способствовало равному участию всех студентов в общении;
- повышение уровня мотивации благодаря четкому осознанию каждым студентом своей «роли» на аудиторном занятии и цели выполнения каждого задания;

Однако при отсутствии предварительной подготовки к аудиторному занятию у студентов возникали следующие проблемы:

- нехватка языковых и речевых средств для участия в групповой работе;
- частый переход на употребление родного языка в парных и групповых работах;
- «выпадение» неподготовленных учеников из общего хода урока, неэффективное использование времени аудиторного занятия.

Результаты анализа коммуникативно-речевых умений приведены в таблице 2.

группа / балл	ЭГ (61 человек)	КГ (44 человека)	% (от общего количества студентов)	
			ЭГ	КГ
4	20	12	32,7	27,2
3	23	16	37,7	36,3
2	17	13	27,8	29,5
1	1	3	1,6	6,8
0	0	0	0	0

Результаты выполнения творческого письменного задания показали, что участники ЭГ справились с заданием на 72,2%, а участники КГ на 63,4 %.

Участники ЭГ в большем объеме показали свою способность аргументировать свою точку зрения, используя пересказ, синонимию, сравнение, использовали активный словарь курса. Среди ошибок, допущенных студентами ЭГ, следует отметить такие как: несоблюдение предложенного объема (приуменьшение или преувеличение), нечеткое оформление письменного текста (отсутствие красной строки, деления текста на параграфы).

Ниже в таблицах 3, 4 предоставлены данные итогового контроля успеваемости студентов экспериментальной и контрольной групп с учетом общего количества студентов и процентного соотношения обучающихся на «5» и «4» (отлично и хорошо) и на «3» и «2»(удовлетворительно и неудовлетворительно) за 2011-2012, 2012-2013 (во время и после проведения эксперимента).

Таблица 3

Итоговые данные контроля успеваемости студентов (2011-2012 уч.г.)

Курс	Количество опрошенных студентов		«4», «5» Отлично Хорошо (%)		«3» Удовлетворительно (%)		«2» Неудовлетворительно (%)		Средний балл	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
I	25	13	72	61,5	28	38,5	0	-	3,9	3,7
II	18	15	72,2	66,6	27,8	33,4	-	-	4	3,8
III	18	16	77,7	68,7	22,3	31,3	-	-	4,2	3,9

Таблица 4

Итоговые данные контроля успеваемости студентов (2012-2013 уч.г.)

Курс	Количество опрошенных студентов		«4», «5» Отлично Хорошо (%)		«3» Удовлетворительно (%)		«2» Неудовлетворительно (%)		Средний балл	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
I	25	13	80	69,2	20	71,8	0	-	4	3,9
II	18	15	83,3	73,3	16,7		-	-	4,1	4
III	18	16	88,8	75			-	-	4,4	4

На основе анализа данных можно сделать вывод о том, что к концу проведения эксперимента успеваемость студентов и повышение уровня мотивации к изучению иностранного языка в экспериментальной группе значительно повысилась, в то время как в контрольной группе она осталась практически на прежнем уровне.

Таким образом, педагогический эксперимент доказал необходимость качественного изменения учебных курсов, которые предусматривают нацеленность средств обучения на автономность учащихся, развитие их личности, преобладание самостоятельной работы под управлением преподавателя, обеспечение индивидуального подхода при овладении иноязычной компетенцией в профессиональной сфере деятельности, сочетание индивидуальной, групповой аудиторной работы и самостоятельной внеаудиторной работы, введение активных методов обучения. При этом должны быть соблюдены условия поэтапного введения смешанного обучения в основную образовательную программу.

Построенный курс, по нашему мнению, оказался эффективным с точки зрения оптимизации системы обучения иностранному языку в системе СПО неязыкового профиля. Однако хотелось бы отметить ряд особенностей при реализации модели «перевернутый класс» в рамках смешанного обучения:

- перенесение теоретического материала в компьютерную программу требует большого количества времени и усилия со стороны преподавателя;
- введение модели может означать дополнительную работу и потребовать новые навыки для преподавателя;
- дистанционный и аудиторный компоненты должны составлять единое целое для мотивации студентов к подготовке к занятиям;
- необходимо наличие качественного компьютерного оборудования у студентов, позволяющее работать с программой дистанционного компонента.

Считаем необходимым отметить ряд проблем, требующих дальнейшей разработки в процессе работы в рамках смешанного курса обучения в системе СПО:

- разработка и внедрение хорошо спланированной программы смешанного обучения;
- совместная работа преподавателя, администрации учебного заведения, специалистов в области мультимедиа разработок;
- необходимость изменения программы аудиторных занятий и тщательного отбора учебного материала;
- предварительная подготовка студентов к интенсивной учебной работе с использованием информационных технологий;
- создание информационных баз данных учебного заведения, необходимых для учебной деятельности, доступных для студентов и преподавателей;
- осуществление контроля самостоятельной работы студентов с помощью специального программного обеспечения.

Программа профессионально-ориентированного смешанного обучения в процессе освоения иностранного языка может быть рекомендована в качестве алгоритма обучения студентов неязыковых специальностей средне специальных учебных заведений. Апробированная в ходе экспериментального исследования программа подтверждает возможность обучения студентов, сочетая очный и дистанционный компонент занятий.

Эффективно обучая основным профессиональным умениям, а также интегрируя профессиональные знания, полученные при изучении других предметов, программа обеспечивает целенаправленную подготовку будущих специалистов к профессионально-коммуникативной деятельности.

The article is devoted to the subject of blended learning. Its potential to improve the efficiency of foreign language teaching future specialist in secondary vocational education is disclosed. The pedagogical research concluding a blended learning program for students of secondary specialized educational institutions is described.
The key words: *blended learning, ESP, foreign language, vocational training, professional communicative activity*

Список литературы

1. Кондаков А.М. Образование во время прорыва [Электронный ресурс] URL: http://blended.internet-school.ru/resourses.html (дата обращения 13.09.13).
2. Демин В.М. Способны ли мы ответить на вызов времени? // Среднее профессиональное образование. М., 2007. № 9. С.5-9.
3. Демчук М.Н. Развитие системы среднего профессионального образования: муниципальный аспект // Среднее профессиональное образование. М., 2008. №4.С.8-9.
4. Долгова Т.В. Реализация системно-деятельностного подхода с использованием ресурса НП «Телешкола» [Электронный ресурс] URL: http://blended.internet-school.ru/resourses.html (дата обращения 14.08.13).
5. Долгова Т.В. Реализация системно-деятельностного подхода с использованием ресурса НП «Телешкола» [Электронный ресурс] URL: http://blended.internet-school.ru/resourses.html (дата обращения 14.08.13).

Об авторе

Пригода М. В.- аспирант Университета Российской академии образования, pq1710@mail.ru.

УДК 372.881.111.1

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН БАКАЛАВРАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ (ПРОФИЛЬ «АНГЛИЙСКИЙ И НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫКИ»)

Л.А. Слепцова, М.В. Клименко

Статья посвящена вопросу реализации междисциплинарных связей в процессе преподавания языковых дисциплин на факультетах иностранных языков. Использование потенциала междисциплинарных связей служит дополнительным источником повышения мотивации учебной деятельности, основой формирования лингвистической, коммуникативной, лингвострановедческой компетенций, позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов.

***Ключевые слова**: междисциплинарные связи, компетенция, коммуникация, интеграция, принцип культуросообразности.*

Современная эпоха глобализации всех сфер человеческой жизни, вхождение Российской Федерации в Болонский процесс повышают значимость языковой подготовки современных специалистов. Важнейшей целью обучения иностранному языку является приобретение и дальнейшее развитие профессиональной языковой компетенции, которая формируется из знаний языковых реалий, необходимых для результативного общения в различных областях профессиональной и научной деятельности.

Особенно актуальной эта проблема становится в ходе обучения студентов-бакалавров педагогического направления подготовки по профилю иностранного языка, так как именно они после окончания обучения в процессе своей профессиональной деятельности будут отвечать за подготовку мобильных кадров, имеющих возможность трудоустройства или дальнейшего обучения за рубежом [1, с. 5; 6].

В последнее время все больше проявляется новый тип педагогического сознания, ориентированный на культуру (В.С. Библер, В.П. Зинченко, Е.В. Бондаревская и др.). Провозглашение принципа диалога культур базовым в обучении иностранному языку требует от факультетов иностранных языков качественной подготовки специалистов высокого уровня.

Новые условия определили пересмотр подхода к обучению иностранному языку студентов-бакалавров педагогического направления. Сегодня оно направлено на реализацию компетентностного подхода, где результаты обучения и компетенции являются главными показателями качественного образования в международном образовательном пространстве. Компетенции четко определяют, какие знания необходимо приобрести изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие умения и навыки необходимо сформировать, чтобы коммуникация была успешной в рамках не только учебной, но и будущей профессиональной деятельности [4].

Цель данной статьи – продемонстрировать, что одним из наиболее эффективных средств активизации учебно-познавательной деятельности студентов, формирования компетентностной модели профессионала, конкурентоспособного на рынке труда, является реализация междисциплинарных связей в процессе преподавания языковых дисциплин.

О положительном результате использования междисциплинарных связей в образовании известно давно. Применение этого подхода способствует упорядоченности и организованности знаний в самых разных областях науки. Но сегодня этот вопрос приобретает новое звучание.

Чаще всего междисциплинарные связи определяются как дидактическое условие познания обучающимися объективных взаимосвязей, существующих в природе и отраженных в науке [3]. Их приме-

нение можно рассматривать как дополнительный источник мотивации учебной деятельности студентов, изучающих иностранный язык, так как они служат одновременно основой формирования коммуникативных умений и результатом осуществления коммуникативной деятельности, отвечают различным интересам обучающихся, позволяют учитывать их индивидуальные особенности, что создает наиболее благоприятный режим для практического применения иностранного языка как средства общения [7].

Специфика дисциплины «Иностранный язык» такова, что здесь создаются условия для установления связей практически с любой научной дисциплиной, ведь иностранный язык выступает, прежде всего, средством передачи или получения информации любого рода. С другой стороны, для студентов факультетов иностранных языков целью освоения изучаемого языка является формирование лингвистической, коммуникативной, лингвострановедческой компетенций, что предполагает знание языка и правил его функционирования в процессе иноязычной коммуникации, способность воспринимать и порождать иноязычную речь в соответствии с условиями речевой коммуникации.

Следовательно, мы можем говорить о двух векторах реализации междисциплинарных связей, используемых в процессе обучения бакалавров педагогического направления подготовки на факультетах иностранных языков:

- внутренние междисциплинарные связи (связи между дисциплинами языкового цикла, например, практикой устной и письменной речи, фонетикой, грамматикой, переводоведением и пр);
- внешние междисциплинарные связи (связи между дисциплинами языкового и неязыкового циклов, например, историей, этнографией, статистикой, информатикой, педагогикой и пр.).

Очень важно, чтобы использование междисциплинарных связей в процессе обучения иностранному языку носило не разовый характер (формат единичного интегрированного урока), а вошло в постоянную практику. Для организации учебного процесса, направленного на успешную реализацию поставленной задачи, необходима разработка разнообразных и разноуровневых заданий с учетом междисциплинарных связей.

Рассмотрим, как можно реализовать методологический потенциал междисциплинарных связей в процессе обучения студентов 1 курса по программам таких дисциплин, как «Практика устной и письменной речи английского языка» и «Практическая фонетика английского языка».

Наиболее многочисленными и разнообразными оказываются внутренние междисциплинарные связи.

Так, в обучении практической фонетике необходимым результатом становится овладение процессами звукового восприятия изучаемого языка, приемами фонетического анализа языкового материала, навыками правильного звукового и интонационного оформления собственного высказывания. При этом наиболее рациональным представляется ведение работы по трем направлениям:

1) *Sounds and their Modification, Spelling* (звуки, их модификация, правописание);
2) *Stress and Rhythm* (ударение и ритм);
3) *Conversation* (ведение разговора).

В качестве материала для отработки звуков и фонетических явлений, таких как палатализация, редукция, ассимиляция, представляется возможным предложить микродиалоги.

Эти диалоги, с одной стороны, позволят отработать и закрепить в речи определенные фонетические явления и правильность произнесения звуков, а, с другой стороны, имея тематический характер, позволят ознакомиться с базовыми социально-бытовыми темами в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи английского языка» и вариантами общения в различных повседневных ситуациях. Приведем пример возможного задания:

Listen to and read the conversation. Underline the words containing front vowels. Make sure you have no palatalization in these words. Act the dialogue out.

In a Restaurant

Christina: What would you like to eat, Peter? The cheese sandwiches are the cheapest.
Peter: Er… mmm… oh, a cheese sandwich, please, Christina.
Christina: Cheese… mmm… Janine? Would you like a beef sandwich or a cheese sandwich?
Janine: A cheese sandwich, please.
Peter: What about you, Christina? Would you like cheese or beef?
Waitress: Are you all ready to order? What would you like to eat?
Christina: Er, we'll have one beef sandwich, two cheese sandwiches and, mmm, tea for me.
Janine: Tea for me too, please.
Peter: Yes, make that three teas, please.
Waitress (writing down the order): One beef sandwich, two cheese sandwiches and three teas [8, p. 4].

Таким образом, данный материал позволяет отработать правильное произношение звука [i:] и повторить такое явление, как палатализация. С другой стороны, лексическая наполняемость делает возможным повторение темы "Food and Meals" как продолжение блока заданий, направленных на

развитие навыков монологической и диалогической речи, аудирования и даже письма.

Микродиалоги определенной тематики можно использовать и в работе над акцентологической системой и ритмом с опорой на аудиозапись:

Read the dialogue tapping the beat. Perform the dialogue aiming for perfection [9, p. 81, 84].

- Vegetables?
- No / vegetables, / please.
- No / vegetables.
- Just / chicken and a / little of the / pudding over / there.
- Separately.
- No.
- Pudding with the / meat?
- Naturally.
- Certainly, Ma/dame.
- Dinner's / ready./ Come and / get it.
-What's for / dinner?
- Something / special.
- Something / special?
- Chicken/ curry. / Don't you / like it?
- Yes, / I love it! / What's for / pudding?
- Wait and / see.

При выполнении фонетических заданий по третьему из предложенных направлений (ведение разговора) также прослеживаются междисциплинарные связи с практикой устной и письменной речи. Например, при изучении раздела, посвященного формам обращения, студентам предлагается выполнить следующее задание:

You are visiting Britain on an exchange programme. Say how you would address each of the following [5, с. 19]:

1. an old man you don't know; 2. a policeman; 3. your foreign colleague, whose name is Sam Smith. He is 45, etc.

Данное задание в полной мере можно считать логическим продолжением темы "People and Their Relationship", в рамках которой программой предусмотрено формирование у студентов умений и навыков начать разговор, познакомиться, рассказать о себе, расспросить незнакомца (или же, наоборот, хорошего знакомого) о членах его семьи.

Кроме этого, в рамках изучения дисциплины «Практика устной и письменной речи английского языка» предусмотрена работа над грамматическими навыками и умениями студентов. Они проверяются блоками заданий на перевод ситуаций и диалогов, а также разнообразными упражнениями на повторение и закрепление изучаемых тем, таких как "Comparison", "Reported Speech", "Conditional Sentences" и т.д.

Так, при изучении темы "Houses and Homes" студентам предлагаются упражнения на повторение видовременных форм глагола с активной лексикой:

Insert the proper form of the verb in brackets (Present Indefinite and Past Indefinite):

1. *This old lady (to take) in lodgers every six months.*
2. *How often this couple (to rearrange) furniture when they were young?*
3. *She (to come) home, (to draw) the curtains, and (to sit) in a cosy armchair, etc.*

Освоение языка невозможно представить без знакомства с литературными произведениями, написанными на этом языке. В ходе работы над дисциплиной «Практика устной и письменной речи английского языка» необходимо использовать отрывки из художественных произведений англоязычных авторов и задания к ним, которые можно объединить в блок "Literature Clip", например, "Jack and Jill: A Village Story" (L.M. Alcott), "Coral Island" (R.M. Ballantyne), "BlackBeauty" (A. Sewell) и др.

Реализация внешних междисциплинарных связей в процессе преподавания дисциплин языкового цикла способствует не только содержательному наполнению и соблюдению принципа культуросообразности обучения, но и повышению мотивации учебной деятельности студента.

Проиллюстрировать связь с дисциплинами неязыкового цикла можно на примере следующих заданий:

- история, этнография: ***Using the information from the text "My Family" speak about the English stereotypical family in the past and today. Read the text about modern trends in family life. Read the article about thatching, a traditional British craft.***

- социология, психология, статистика: ***Try to compare family life in Britain and the USA (Russia). Look at the chart and see what American adults consider to be the top ten stressful life events. In the form of a dialogue compare housing in Great Britain and the USA. What peculiar features of American eating habits can you name?***

- информатика: ***Search the web for more advertisements (renting, buying, selling) and say which of them appeals to you most and why. Make a presentation about your ideal house.***

Говоря о проблеме междисциплинарного подхода к обучению, необходимо помнить о принципе функциональности, который обеспечивает способность будущего профессионала выполнять свои функциональные обязанности за счет отбора необходимого языкового материала для осуществления речевых актов профессиональной коммуникации, и принципе интегративности, способствующем созданию языковой личности, у которой формирование иноязычной профессиональной коммуникатив-

ной компетенции происходит на основе взаимопроникновения и взаимодополнения лингвистических и коммуникативных навыков профессиональными навыками.

В этой связи возникает необходимость введения педагогического компонента и его формирования не изолированно, а в виде одного или нескольких типов заданий, включенных в каждый раздел и подразделы изучаемых тем языковых дисциплин. Это необходимо для того, чтобы, начиная с самой ранней ступени обучения, студенты наряду с основами по профильным дисциплинам получали базовые знания лексики классного обихода с целью формирования и развития у них умений организации общения с учениками, способности заинтересовать и вовлечь в учебный процесс, руководить этим процессом, задействовать каждого ученика в отдельности и весь класс в целом.

В качестве примера могут быть предложены следующие задания:

Work with the group. Ask your group mates in turn to answer the following questions. Work with the group. In a chain practise asking and answering the following questions.

Для наиболее эффективной организации работы студентов по выполнению заданий педагогической направленности рекомендуется снабдить их списком слов и выражений, наиболее подходящих для той или иной ситуации общения в рамках STUDENT – GROUP или STUDENT – STUDENT.

Так, для начала работы по выполнению какого-либо задания, предполагающего участие в работе всей группы, предложенными моделями могут выступать следующие выражения:

Taking part
Can you hear clearly/properly/OK?
Am I speaking loud enough?
If you can't hear, come a bit nearer/closer.

Taking turns
In turn, starting with Laura.
Take it in turns, starting here.
One at a time, please.

При выполнении групповых заданий можно предложить модели-образцы такого плана:

Work in groups
Get into groups. Three students in/to each group.
For this activity, I'd like you to work in fours.
I'll divide/split the class up into five groups.

Find yourself a partner
Work together with a friend/your neighbour/the person next to you.
Team up with two other people to make a group of three.
Has everybody got a partner?

Принцип междисциплинарности и интегративности также лежит в основе организации самостоятельной работы студентов в рамках смежных курсов, учебных модулей и дисциплин [2]. В качестве заданий педагогической направленности для самостоятельной подготовки может быть предложено выполнение разнообразных проектов по завершении изучения темы или раздела, в ходе работы над которыми задействуются все виды речевой деятельности, идет работа над лексическим материалом по теме, используются различные грамматические конструкции при составлении устных и письменных текстов:

Project Work

Work with the group. Ask your group mates to prepare and present visual prompts showing:
1) people's face features;
2) people's traits of character and behavior;
3) interdependence of features and traits of character they reveal.

Work with the group. Ask your group mates to prepare and present visual prompts showing:
1) types of dwellings;
2) interior of different rooms in a house;
3) unusual or high-tech houses of the future.

Таким образом, междисциплинарные связи как одно из наиболее эффективных средств активизации учебно-познавательной деятельности студентов помогают не только создавать благоприятные условия для наиболее эффективного практического применения иностранного языка как средства общения и повышать мотивацию учебной деятельности, но и развивают способность осуществлять познавательные действия по широкому переносу предметных знаний из одной области в другую, тем самым способствуя дальнейшему развитию профессиональной языковой компетенции.

The article deals with the problem of realization of interdisciplinary connections in the course of language teaching at foreign languages faculties. The use of interdisciplinary connections can be considered as an additional source of increasing training activity motivation, a basis for forming linguistic, communicative and country study competences, allowing to take into account students' individual peculiarities.

The key words: *interdisciplinary connections, competence, communication, integration, principle of cultural approach.*

Список литературы

1. Антонова О.В. Межпредметные связи в развитии интонационно-речевой культуры студентов при изучении иностранного языка // Вестник ОГУ, 2012. № 2 (138). С. 5 – 9.

2. Антюхов А.В., Фомин Н.В. Концептуальные основания организации самостоятельной работы студентов в бакалавриате и магистратуре // Вестник Брянского государственного университета. Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики, 2012. №1. Брянск: РИО БГУ. С. 11 – 22.

3. Долгова Л.А. Межпредметные связи как средство мотивации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку // ИЯШ, 1988. № 6. С. 8 – 12.

4. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. Страсбург: Cambridge University Press, 2001; М.: МГЛУ, 2003. 256 с.

5. Плюхина З.А. Англичане говорят так: Учеб.пособие. М.: Высш. шк., 1991. 175 с.

6. Солоненко В.А. Формирование профессиональной мобильности будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка // Вестник Брянского государственного университета. Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики, 2012. №1. Брянск: РИО БГУ. С. 337 – 340.

7. Юрина С.И. Межпредметные связи как средство мотивации учащихся к изучению английского языка // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2009. № 2 (21): в 3-х ч. Ч. I. С. 177 – 179.

8. Baker A. Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course. Third Edition. Cambridge University Press, 2006. 236 p.

9. Mortimer C. Elements of Pronunciation. Intensive practice for intermediate and more advanced students. Cambridge University Press, 2006. 236 p.

Об авторах

Слепцова Л.А.- кандидат филологических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

Клименко М.В.- кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

УДК 811:378.147.88

О ЗНАЧЕНИИ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ И СТИМУЛАХ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

И.В. Стрекалова

Данная статья посвящена проблеме формирования интереса к изучению иностранных языков в нефилологическом вузе, а также роли иностранного языка в подготовке современного специалиста. Рассмотрены и проанализированы основные стимулы формирования этого интереса, приведены отдельные методические рекомендации.
Ключевые слова: *интерес, познавательный интерес, иностранный язык, стимул.*

Для современного этапа мирового развития характерны стремительно протекающие процессы обновления во всех областях общественных отношений. Глубокие преобразования, происходящие в нашей стране, приводят к изменениям в различных сферах жизни; государство, как никогда прежде, нуждается в активных, энергичных, образованных молодых людях; высококвалифицированных, грамотных специалистах. Поэтому именно сегодня предъявляются новые, более высокие требования к обучению, воспитанию и развитию молодежи. В существующих условиях задача вузов состоит не только в повышении уровня профессиональной компетентности выпускников, но и в формировании творческой, мобильной, социально устойчивой личности, способной адаптироваться к новым условиям современной жизни, развиваться в соответствии с требованиями времени. Перед современным образованием стоит задача воспитания человека, обладающего разносторонней творческой активностью, сформированной гражданской позицией, твердым гуманистическими убеждениями, способностью создавать и передавать духовные ценности, понимать и грамотно оценивать явления современной культурной практики в ее нравственных, художественных проявлениях. Во все времена реальным показателем гуманитарности считалась филологическая культура, владение языками [7, с. 245].

В связи с этим растет потребность в осмыслении сущности предлагаемых направлений и разработке инновационных методов и приемов обучения, обеспечивающих повышение качества высшего образования в целом. В рамках путей решения перечисленных задач немаловажным является процесс подготовки профессионалов, способных выдержать конкуренцию на международном рынке труда. В частности, речь идет о необходимости вооружения будущих специалистов иноязычными знаниями.

Вопрос стратегии развития системы обучения иностранным языкам в вузе тесно связан с политикой системы профессионального образования. Чем выше в обществе потребность в новых профессиональных, научных и культурных контактах с зарубежными представителями и чем реальнее возможность реализации этих контактов, тем, соответственно, выше статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания

Однако в реализации этого социального заказа имеются определенные проблемы, одна из которых связана со снижением интереса к обучению у современной молодежи. В связи нестабильностью социально-экономической ситуации в настоящее время, распространением так называемой «массовой культуры» с ее культом насилия и антиинтеллектуализма, у молодых людей зачастую можно наблюдать ослабление интереса к знаниям. Поэтому вопрос формирования познавательного интереса у студентов становится сейчас особенно актуальным и является одним из средств решения не только педагогических, но и социальных проблем. Интерес выступает в качестве одного из главных побудителей учебной деятельности, а его наличие представляет собой важное условие прочного и сознательного усвоения знаний.

Несмотря на это, преобладающая в настоящее время методика обучения иностранному языку в вузе не учитывает особенности познавательного интереса к данному предмету у студентов неязыковых специальностей и не обеспечивает условий для его развития. В связи с этим возникает вопрос о необходимости оптимизации преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах, поиска новых путей и средств формирования интереса к обучению, применения эффективных способов активизации познавательной деятельности, интенсификации учебного процесса, улучшения качества иноязычного образования в высшей школе.

Практика показывает, что для эффективного, плодотворного осуществления любой деятельности необходимо наличие интереса. Проблема интереса к учению в истории педагогической мысли обучения развивалась постепенно под влиянием требований реальной действительности. Значение интереса утверждали многие педагоги прошлого, видя главную его функцию в том, чтобы приблизить ученика к учению, заинтересовать его так, чтобы учение для ученика стало желанной потребностью, без удовлетворения которой немыслимо его благополучное формирование.

Я.А. Коменский [4], совершивший революцию в дидактике, рассматривая новую школу как источник света, радости и знания, считал, что интерес является одним из главных путей создания этой светлой и радостной обстановки учения. Жан-Жак Руссо [4], опираясь на непосредственный интерес воспитанника к окружающему миру, пытался строить доступное и приятное ребенку обучение. В.Г. Белинский и И.А. Герцен [1] были убеждены в том, что любознательность обучаемых следует, прежде всего, развивать при помощи тех наук, которые могут вызвать наибольший интерес. Для их педагогических воззрений характерна связь интереса к познанию с интересом социальным. И.Ф. Гербарт [8] признавал интерес имманентным свойством, призывал учителя не быть скучным, а основывать обучение на интересах, присущих ученику.

Практическое применение прогрессивные идеи по проблеме интереса в обучении нашли в опыте педагогов А.С. Макаренко и С.Т. Шацкого [1]. С.Т. Шацкий уделял самое серьезное внимание проблеме интереса в обучении. С одной стороны, интерес – важный фактор активного усвоения учеником социального опыта, с другой – роль интереса он видел в приспособлении обучаемого к окружающей среде. А.С. Макаренко показал в диалектике воспитательного процесса единство содержания, средств и методов воспитания, раскрыл логику воспитательного процесса, исходя из сочетания требований общественной жизни с интересами коллектива и интересами отдельной личности, а также предложил некоторые методические приемы поддержания и развития интереса.

Итак, весь многовековой опыт прошлого дает основание заключить, что интерес в обучении представляет собой важный и благоприятный фактор его построения. Сегодня проблема интереса все шире исследуется в контексте разнообразной деятельности обучаемых, что позволяет творчески работающим педагогам успешно развивать интересы учащихся, формировать активное отношение к жизни, обогащая личность.

В отечественной психологии утверждается, что интересы человека воспитуемы, а их истоки лежат в общественной жизни людей, в окружающей действительности, в которой формируется их содержание. Интерес является сложным качеством личности, которое оказывает положительное влияние на эмоции и чувства, психомоторные и интеллектуальные процессы, волю; в то же время интерес не сводится ни к одному из них. В связи с этим можно определить интерес как устойчивую избирательную направленность личности на определенные предметы или деятельность с целью их изучения (познания) и практического овладения ими [5].

Так как деятельность человека многообразна, то соответственно можно выделить и проанализировать различные виды интересов. Что касается учебной деятельности, то для нее является чрезвы-

чайно значимым познавательный интерес. Как ценное качество личности, познавательный интерес широко используется педагогами в дидактических и воспитательных целях и играет огромную роль в процессе обучения. Современная дидактика видит в интересе большие возможности и для обучения, и для формирования личности в целом. В самом общем определении познавательный интерес можно назвать избирательной направленностью человека на познание предметов, явлений окружающего мира, активизирующей психические процессы, деятельность человека, его познавательные возможности [2].

Познавательный интерес представляет собой важнейшую область общего феномена интереса, он активизирует все психические процессы человека, побуждает личность к постоянному поиску, к преобразованию действительности посредством деятельности. Особенностью познавательного интереса является также его способность обогащать процесс не только познавательной, но и любой другой деятельности человека, поскольку познавательное начало имеется в каждой из них. Но необходимо заметить, что вызывает познавательный интерес лишь тот предмет или та деятельность, которая является важной и значимой для определенного субъекта, поэтому интерес к различным областям познания будет проявляться неоднозначно, и в каждом отдельном случае мы столкнемся с особенностями, которые необходимо учитывать при формировании познавательного интереса. Следовательно, выявление и анализ специфических особенностей познавательного интереса к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей имеет для нас существенное значение.

Вследствие развивающихся и крепнущих международных контактов в области науки, техники и культуры, а также расширения сотрудничества России с зарубежными странами практическое овладение иностранным языком стало одной из важнейших характеристик специалиста высшей квалификации любого профиля. Роль иностранного языка изменилась, из учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности. Знание иностранного языка не может быть не включено в спектр качеств, неотъемлемо характеризующих квалифицированного специалиста. Таким образом, статус дисциплины «Иностранный язык» в образовательной системе неязыкового вуза претерпевает существенные изменения, иностранный язык выходит за рамки учебного предмета и становится средством формирования профессионала, способного к самообразованию и творчеству.

Следует заметить, что в современных условиях стремительного развития науки и техники, быстрого накопления и обновления информации невозможно обучить человека на всю жизнь, важно сформировать в нем интерес к накоплению знаний, к самой познавательной деятельности. Значение интереса и потребности в знаниях очень велико для наиболее эффективного протекания процесса обучения; при этом необходимо вызвать интерес к самому объекту изучения, к самой деятельности учения. В связи с этим следует проанализировать вопрос о стимулах формирования интереса к иностранному языку у студентов неязыковых специальностей

Под стимулом формирования интереса понимают средства, побуждающие к изучению иностранного языка, степень воздействия которых обусловлена их индивидуально-личностной и общественной значимостью.

А.Н. Прядехо делит стимулы познавательного интереса на следующие группы:

– стимулы, вытекающие из учебной деятельности;

– стимулы, вытекающие из внеаудиторной деятельности;

– стимулы внеурочного характера [5].

К стимулам формирования познавательного интереса к иностранному языку у студентов неязыковых специальностей можно отнести следующие:

– жизненная значимость содержания изучаемого материала;

– наличие определенного уровня владения иностранным языком;

– отношения, складывающиеся между участниками учебной деятельности.

Большой экспериментальный материал психологических исследований доказывает, что организм реагирует только на значимые для него раздражители [3]. Поэтому одним из стимулов формирования познавательного интереса к иностранному языку является жизненная и практическая значимость содержания учебного материала; возможность применять полученные знания в будущей профессиональной деятельности и в жизни в целом.

Длительное наблюдение за учебным процессом, многочисленные беседы, результаты анкетирования позволили выявить наличие зависимости между уровнем овладения иностранным языком и степенью сформированности интереса к данному предмету. Анализ результатов проведенного анкетирования показывает, что 32% опрошенных имеет низкий уровень обученности иностранному языку; 58% – средний и лишь 10% – высокий. Таким образом, на низком уровне овладения иностранным языком находится достаточно большой процент студентов. Такое положение может стать существен-

ным препятствием для формирования познавательного интереса, так как осознание студентами своего уровня владения иностранным языком и, соответственно, их самооценка, будет оказывать существенное воздействие на учебную деятельность. При выявлении отношения студентов к изучению иностранного языка 30% опрошенных ответили, что хотели бы изучать язык, но этому препятствуют имеющиеся пробелы в знаниях; а в качестве одной из главных причин нежелания изучать данный предмет 49% студентов называет именно низкий уровень школьной подготовки. Так, хорошо успевающие обучаемые стремятся к преодолению трудностей, к самостоятельной и творческой работе. Негативные эмоциональные проявления, такие, как страх, тревожность, неуверенность в своих силах выражены у них значительно слабее, чем у студентов с низкой успеваемостью. У обучаемых со средней успеваемостью интерес к знаниям связан с вовлеченностью в активную учебную деятельность, не связанную с достижениями. Необходимость сдавать зачет или экзамен может вызывать у них негативные эмоции, а познавательный интерес не всегда имеет устойчивый характер и может зависеть от обстоятельств. Степень сформированности интереса у слабоуспевающих студентов будет довольно низкой; такие обучаемые отличаются сниженной познавательной активностью и способностью к самостоятельной работе. Для них характерны стойкие негативные проявления при сдаче экзаменов, неуверенность, имеют место отказы отвечать или даже пропуски занятий. Кроме того, необходимо подчеркнуть, что творческий интерес к иностранному языку (наивысшая стадия интереса) присущ студентам с высоким уровнем языковых знаний, а на самой низкой стадии формирования интереса (созерцательный интерес) находятся обучаемые с низким уровнем подготовки [6].

Таким образом, результаты исследования позволяют заключить, что недостаточный уровень овладения иностранным языком будет оказывать отрицательное влияние на формирование интереса к данной дисциплине, а наличие высокого или даже среднего уровня является важным стимулом формирования познавательного интереса.

В процессе обучения иностранному языку между участниками познавательной деятельности складываются определенные отношения, которые в той или иной степени оказывают влияние на формирование познавательного интереса. От характера этих отношений, от их эмоционального настроя в немалой степени зависит возникновение, сохранение и устойчивость познавательного интереса. Практика показывает, что благоприятная эмоциональная атмосфера на занятии, положительный настрой, ощущение радости познания, чему способствует создание ситуации успеха, соответствующая система поощрений и совместное преодоление трудностей, является одним из важных стимулов формирования познавательного интереса.

В целях создания такой позитивной атмосферы преподавателю необходимо стремиться к организации конструктивного взаимодействия в учебном процессе. В общих чертах педагогическое взаимодействие представляет собой особую связь участников образовательного процесса, характеризующуюся наличием определенных целей, взаимообусловленностью, четким ролевым распределением, наличием взаимных обязательств и тенденцией к достижению конкретных результатов. Под конструктивным взаимодействием понимают такой вид педагогического взаимодействия, для которого характерен качественно иной уровень взаимоотношений его участников, основанный на принципах гуманизации и демократизации образования, результатами которого являются сотрудничество равноправных личностей, активность и осознанность субъектов в процессе развития, стремление к самосовершенствованию, творческая активность каждой личности. С психологической точки зрения конструктивные взаимодействия – это особым образом организованные совместные действия участников образовательного процесса, обеспечивающие необходимые условия для личностного роста, развития навыков эффективного общения, самоконтроля, самоактуализации, самообразования. В основе организации конструктивного взаимодействия в педагогическом процессе лежат тенденции гуманизации образования. Оно должно быть свободным и открытым к обновлению, иметь личностно-ориентированный характер. В качестве показателей конструктивного взаимодействия можно выделить следующие: понимание и уважительное отношение к личности студента, общая положительная направленность взаимодействия, нацеленность на развитие и саморазвитие обучаемого, высокая эффективность общения, педагогический оптимизм, наличие обратной связи. Иными словами, конструктивное взаимодействие – это особый вид педагогического взаимодействия, отличающийся качественно иным уровнем взаимоотношений и приносящий пользу всем его участникам.

Таким образом, благоприятно складывающиеся отношения между участниками познавательной деятельности, положительный эмоциональный фон, на котором проходит занятие, являются одним из существенных стимулов формирования интереса к иностранному языку.

Итак, вышесказанное позволяет заключить, что познавательный интерес выступает в качестве одного из главных побудителей учебной деятельности, а его наличие представляет собой важное

условие прочного и сознательного усвоения знаний. Формирование интереса к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей будет эффективным только при учете специфических особенностей возникновения и проявления этого интереса, а также методически обоснованном применении стимулов его развития.

This article is devoted to the problem of the development of the interest to the foreign languages' study at no philological institutes and the role of foreign languages in the training of modern specialists. The basic stimulus of this interest are considered and analyzed, some methodic recommendations are given.
The key words: *interest, experience interest, foreign language, stimulus.*

Список литературы

1. Гришин В.А. Проблема формирования познавательного интереса в истории педагогики // Совершенствование образовательного процесса как социально-педагогическая проблема: Материалы IX международной научно-практической конференции «Совершенствование образовательного процесса как социально-педагогическая проблема» 16 – 17 апреля 2002 года. Часть 1./ Под общ. Ред. А.А. Прядехо. Брянск: Издательство БГУ, 2002. 179 с. С.111 – 114.

2. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / АПН СССР. М.: Педагогика, 1990. 418 с.

3. Павлов А.П. Избранные психологические труды / Ред. вступит. ст. и коммент. Б.Е. Райкова; АПН СССР. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 176 с.

4. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. М.: Педагогика, 1988. 416 с.

5. Прядехо А.Н. Развитие технических интересов и способностей подростков. М., 1990. 218 с.

6. Сойкина И.В. Пути и средства формирования интереса к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей педагогического вуза: Учебно-методическое пособие. Брянск: Изд-во БГУ, 2003. 86 с.

7. Щербатых Л.Н. Опыт формирования ценностных ориентаций у лингвистически одаренных школьников в процессе обучения иностранному языку // 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. С.244 – 248.

8. Benner, Dietrich: Die Pädagogik Herbarts, Juventa Weinheim. München, 1986.

Об авторе

Стрекалова И. В.- кандидат педагогических наук, доцент ФГОБУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве РФ», Брянский филиал, strekiv@yandex.ru

УДК 372.210

РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Р. Тенкачева

В статье рассматриваются вопросы формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования, раскрыты основные направления и этапы данной работы.
Ключевые слова: *инклюзивное образование, грамматический строй речи, речевое развитие, дошкольный возраст.*

Для решения поставленной Президентом России В. В. Путиным задачи предоставить всем российским детям дошкольного возраста возможность посещать дошкольные образовательные учреждения за последние годы в Свердловской области, как и по всей России, было открыто множество новых дошкольных образовательных учреждений. Абсолютное большинство этих ДОУ относятся к числу массовых, но значительная часть их воспитанников имеет те или иные проблемы в сфере речевого развития, то есть фактически многие дети оказались в сфере инклюзивного образования, что обусловливает необходимость изменения подходов к традиционному обучению и воспитанию, учета значительных различий между конкретными воспитанниками (С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак, С. Кирк, Дж. Лернер, В. В. Коркунов, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. М. Шипицына, Ю. Ю. Антропова, М. В. Брызгалов, Л. В. Савинова, И. В. Тимофеева, И. А. Юдина, Е. А. Шкатова, Н. Д. Шматко).

Рост интереса к данной проблеме обусловлен как изменившейся законодательной базой системы образования Российской Федерации (с 1 сентября 2013 г. вступил в силу новый закон «Об об-

разовании в РФ», утвержден федеральный государственный образовательный стандарт — ФГОС), так и различными социальными факторами, в том числе существенными изменениями контингента детей в дошкольных образовательных учреждениях. Особый интерес вызывают вопросы развития речи дошкольников, в том числе грамматического строя их речи, который особенно важно для становления полноценной языковой личности (А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Н. С. Жукова, М. Л. Кусова, Т. А. Ладыженская, А. А. Леонтьев, Г. Л. Розенгард-Пупко, Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин).

Л. С. Выготский, Г. Р. Доброва, Е. С. Кубрякова, Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин, Д. Б. Эльконин и другие отмечали, что нарушенное овладение грамматической системой языка существенно затрудняет коммуникативную деятельность дошкольника при общении со сверстниками и взрослыми. Всё это негативно сказывается на формировании познавательной деятельности, тормозит овладение нормами и правилами устной и — в дальнейшем — письменной речи и обуславливает актуальность данной проблемы.

В основе описываемой нами работы лежит взаимодействие ребенка и педагога, ребенка и других детей (при условии организации этого взаимодействия педагогом) в организованной образовательной деятельности, предполагающей реализацию различных форм организации детей и различное сочетание этих форм.

Для обеспечения формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с «нормальным» речевым развитием и ОНР необходимо проводить работу над усвоением лексических значений слов, вариантов словообразования (суффиксального и префиксального), рассматривались различные грамматические структуры, осуществлялась работа по преодолению морфологического и структурного аграмматизмов в рамках индивидуальных и групповых форм организованной образовательной деятельности детей, специально выделенных для реализации поставленных целей:

– организованная образовательная деятельность по формированию у детей старшего дошкольного возраста необходимых речевых умений.

– организованная образовательная деятельность детей по развитию речи, направленная на формирование у них грамматических и лексических навыков и их адекватного использования в собственной речевой и деятельности.

Основной формой проведения организованной образовательной деятельности являются групповые занятия, но при необходимости дети могут быть привлечены к индивидуальным формам организованной образовательной деятельности как с логопедом, так и с воспитателем. Индивидуальные формы в работе логопеда входят в сетку обязательной организованной образовательной деятельности в группе детей с ОНР и могут быть реализованы в качестве дополнительных в группе детей с нормальным речевым развитием.

Во время реализации индивидуальных форм организованной образовательной деятельности у детей формируются определенные начальные навыки использования тех или иных языковых средств. Такая форма проведения занятий позволяет максимально учесть индивидуальные и типологические особенности детей при реализации как основной, так и коррекционной речевой программы, акцентировать внимание детей на отдельных случаях применения тех или иных грамматических и лексических средств, выявить степень осознанности усвоения уже сформированных грамматических и лексических средств, сформировать базу для развития самостоятельной связной речи.

Особое значение индивидуальная форма обучения имеет для группы детей с «нормальным» речевым развитием: хотя они нормально развиваются, у них также возникают определенные речевые трудности, особенно на уровне формирования грамматической и лексической систем речи. Как правило, эти трудности не позволяют нам отнести данную категорию детей к детям с нарушенным речевым развитием, но оказывают значительное влияние на развитие всей грамматической языковой системы ребенка и на усвоение им дальнейших речевых навыков. Для данной группы детей характерны трудности в применении некоторых суффиксальных способов словообразования, а также с ориентировкой в структурировании и понимании сложных грамматических конструкций (сложноподчиненных, предикативных). Устранение трудностей речевого развития возможно только в рамках индивидуальных форм организованной образовательной деятельности, так как у данной категории детей специфика речевого развития демонстрирует разнообразную картину, обусловленную индивидуальным дизонтогенетическим путем каждого ребенка.

Индивидуальная форма обучения позволяет последовательно корректировать процесс формирования грамматического строя речи у отдельно взятых детей.

В рамках проведения фронтальных форм организованной образовательной деятельности решаются задачи по закреплению начальных навыков использования грамматических средств в речевой деятельности, а также формируются навыки применения различных речевых конструкций в зависимости от ситуации. При использовании фронтальных форм занятий реализуются средовой и ситуативный подходы, которые позволяют максимально эффективно осуществлять образовательный про-

цесс с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии.

При разработке содержания методики формирования грамматического строя речи необходимо учитывать онтогенетическую последовательность в овладении ребенком грамматикой родного языка, различными грамматическими компонентами, на характер трудностей в овладении лексикой и грамматикой детьми старшего дошкольного возраста с ОНР, требования государственного стандарта в области дошкольного образования.

При осмыслении содержания работы по формированию лексико-грамматического строя речи мы использовали в модифицированном виде некоторые приемы и методы, описанные Е. Ф Архиповой, В. К. Воробьевой, В. П. Глуховым, Б. М. Гриншпуном, О. Е. Громовой, Л. М. Ефименковой, А. И. Ильиным, Т. А. Ладыженской, Л. В. Лопатиной, З. А. Репиной, Э. Я. Сизовой, Л. П. Федоренко, Г. А. Черемухиной, А. М. Шахнаровичем и другими специалистами.

Работа по формированию словаря предполагает уточнение значения слов, имеющихся в пассивной лексике, и актуализацию их в самостоятельной речи, овладение новыми словами в соответствии с основной образовательной программой дошкольного образования.

Раздельное рассмотрение формирования лексической и грамматической сторон речи является достаточно условным и носит рекомендательный, вариативный характер, так как в языковой системе эти процессы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены как на ранних, так и на поздних этапах развития человека. Однако такое разделение позволяет нам формировать у дошкольников речевые умения, связанные с использованием адекватных лексических и грамматических средств в самостоятельной речи.

Последовательность работы по обогащению лексики определяется с учетом требований программы дошкольного образования, качественных и количественных характеристик лексики детей старшего дошкольного возраста, а также результатов анализа исследования лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста. Особое внимание необходимо уделять развитию глагольной лексики. Обогащение ее фонда подразумевало усвоение продуктивных глаголов, обозначающих движение и состояние человека, движение животных, профессиональные действия людей и социальные контакты.

Развитие навыков понимания структуры значения слова основывается на современных лингвистических и психолингвистических данных о компонентном анализе значения слова. Работу с детьми с ОНР в этом направлении необходимо проводить с уточнением денотативного, формированием сигнификативного и контекстуального компонентов значения слова. Уточнение денотативного и понятийного компонентов значения слова должна осуществляться последовательно, с учетом речевых и психофизиологических особенностей детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, и предполагает переход от денотативного к сигнификативному компоненту.

Работа по формированию осознания структуры значения слова предполагает обучение дифференцировке значения слов на основе признаков противопоставления, сходства, аналогии и др.

Следующим направлением работы в данном разделе является уточнение контекстуального значения слова, в том числе в случае его многозначности. Особое значение это имеет при формировании предикативной лексики дошкольников (бежит мальчик, бежит ручей, бежит время) в направлении от наиболее продуктивных конкретных значений слова (например, *бежит мальчик)* через контекстуальные значения, т. е. менее продуктивные (например, *бежит ручей),* к переносным значениям *(бежит время).* Каждое новое слово должно вводится в определенное семантическое поле последовательно, с уточнением связи лексемы с другими единицами данного семантического поля, с выделением общих с другими лексемами признаков и свойств.

В процессе формирования навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста особое внимание необходимо уделять организации системы продуктивных словообразовательных моделей. Для этого на начальных этапах работы уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием), затем данная связь закрепляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного компонента значения у слов с общей морфемой, выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения. В завершение проводится закрепление словообразовательных моделей в процессе выполнения специально подобранных упражнений.

Можно выделить три основных этапа методической работы по формированию навыков в области словообразования: на первом этапе происходит закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей; на втором этапе осуществляется работа над словообразованием менее продуктивных моделей; заключительный этап содержит виды работ, направленных на уточнение продуктивных словообразовательных моделей.

В рамках реализации задач по формированию навыков словоизменения у детей старшего дошкольного возраста выделяют следующие этапы: на первом этапе происходит формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм слов (для глаголов это согласование сказуемого — глагола настоящего времени третьего лица с подлежащим-существительным в числе); на втором эта-

пе реализуется содержание работы над различными формами словоизменения (у глаголов рассматриваются первое, второе и третье лица настоящего времени, а также согласование подлежащих-существительных и сказуемых — глаголов прошедшего времени в лице, числе, роде).

Формирование у старших дошкольников навыков в области синтаксиса предполагает работу, во-первых, над грамматической и лексической сочетаемостью (валентностью) слов в рамках словосочетания, во-вторых, над грамматической и смысловой структурой предложения, в-третьих, работу с текстом.

Формирование навыков в области грамматической и лексической валентности предполагает как результат способность детей точно употреблять слова в речевом потоке, в словосочетаниях и предложениях. По мнению сторонников психолингвистического подхода, в онтогенезе овладение словосочетанием позволяет детям расширить и закрепить знание синтагматических связей между словами, валентности слов, способствует усвоению и закреплению правил грамматики, является условием усвоения все более усложняющейся структуры предложения, в частности предпосылкой перехода от простого нераспространенного предложения к распространенному. Закрепление знаний о словосочетании обеспечивает более быстрый выбор слова, так как на основе синтагматических связей одно слово как бы по цепочке «вытягивает» другое.

Особое внимание уделяется формированию валентности различных частей речи, прежде всего развитию валентности слов-действий, выполняющих предикативную функцию в высказывании. Работа по формированию валентности предикатов проводится на материале различных видов грамматических конструкций (словосочетания, предложения).

В работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими трудности в речевом развитии, необходимо акцентировать внимание на семантике глагольных словосочетаний. Это обусловлено тем, что, с одной стороны, глагол чаще всего выступает в роли предиката, организующего звена предложения, с другой стороны, у дошкольников с проблемами в речевом развитии в структуре предложения «выпадает» преимущественно предикат.

Семантическую сложность той или иной модели предложения, последовательность появления типов предложения в онтогенезе необходимо учитывать при организации работы по закреплению форм словоизменения в предложениях.

Важное направление работы по развитию синтаксических компетенций — формирование представлений о глубинной синтаксической структуре предложения, включающее в себя отработку трудного для восприятия дошкольников материала, который относится к области семантически сложных малопродуктивных моделей словоизменения (с малочастотными и уникальными морфемами и формами слов).

Формирование навыков словоизменения следует осуществлять по традиционной схеме: от словосочетаний к предложениям и далее к связной речи. Что касается организации работы, то в дошкольном образовательном учреждении предпочтительно начинать с наблюдений за словосочетаниями и только потом переходить к продуцированию словосочетаний и предложений.

Как уже говорилось выше, вся работа осуществляется в рамках индивидуальных и групповых форм организованной образовательной деятельности, специально выделенных для реализации поставленных целей. В рамках реализации каждой формы организации образовательной деятельности детей работа проводилась с задействованием различных видов деятельности детей старшего дошкольного возраста, что позволило сформировать устойчивые грамматические навыки, применение которых не ограничено рамками образовательной деятельности. Кроме анализа изображений, речи взрослого и речи других детей, мы активно использовали такой вид деятельности, как чтение литературных произведений. Поскольку целью является формирование грамматического строя речи, а не знакомство детей с различными произведениями, рекомендуются не новые, малоизвестные дошкольникам произведения, а хорошо знакомые детям сказки и персонажи. Это позволяет использовать литературные тексты как одно из средств формирования грамматических навыков.

В группе детей с «нормальным» речевым развитием формирование начальных грамматических умений и навыков осуществляется в рамках подгрупповых форм организации образовательной деятельности. У детей актуализируются основные грамматические умения и навыки, сформированные на более ранних этапах освоения речи, и формируются навыки, необходимые для использования тех или иных грамматических средств в самостоятельной речевой деятельности. Для этого детям предлагаются задания, которые впоследствии будут использоваться в групповых формах организации образовательной деятельности, но в более простом варианте и на другом материале.

Например, при формировании навыков структурирования простых распространенных предложений в рамках реализации подгрупповой формы организованной образовательной деятельности детям предлагалось задание на подбор определения к предметному изображению и составить предложение (примеры слов: *желтое, красное, белое, большое, маленькое; дом, солнце, полотенце* и т. д.). При реализации фронтальной

формы организованной образовательной деятельности предлагалось выполнить то же задание, но с усложнением: подобрать максимальное количество признаков предмета и составить предложение (например, со словами *мишка, косолапый, большой, бурый, добрый* и т. д.).

В группе детей с ОНР алгоритм применения различных форм организации образовательной деятельности несколько отличается. Основные грамматические умения и навыки актуализируются в рамках проведения индивидуальных форм организации образовательной деятельности, кроме того, осуществляется работа по формированию тех или иных грамматических навыков, не сформировавшихся на более ранних этапах развития ребенка. Затем актуализированные и вновь сформированные грамматические умения и навыки уточняются и закрепляются в подгрупповых формах организации образовательной деятельности детей. В рамках реализации подгрупповых форм занятий у детей старшего дошкольного возраста формируются и закрепляются навыки использования грамматических средств в различных видах речи (диалогической, монологической), коммуникативная направленность речевой деятельности.

После того как грамматические умения и навыки будут «отработаны» в индивидуальных и подгрупповых формах организованной образовательной деятельности, дети начинают их «отрабатывать» на занятиях фронтальной формы что позволяет закрепить сформированные грамматические умения и навыки в самостоятельной речи (диалогической и монологической) с опорой на личный опыт участников и, как следствие, с формированием когнитивной функции речи.

Уточнение уровня и качества сформированных грамматических навыков, корректировка их несовершенств при необходимости может проводится в рамках индивидуальных форм организованной образовательной деятельности после фронтальных.

При применении всех трех форм организованной образовательной деятельности в группе детей с ОНР можно использовать аналогичные виды заданий и речевого материала, изменениям подвергаются только уровень сложности инструкций и качество опорных материалов (картинки и речь педагога).

Для детей с «нормальным» речевым развитием рекомендуется использовать более трудные задания, нежели в группе детей с ОНР. Например, при организации работы по развитию структурно-синтаксической стороны речи у детям старшего дошкольного возраста обеих категорий используется игра «Машина едет по дороге», но в группе детей с «нормальным» речевым развитием предлагается более расширенный вариант, при котором педагог размещает грузовик в том или ином месте. Дошкольники рассказывают о пути движения грузовика, например к какому дому он подъехал, что должен сделать шофер, какие сложности его ожидают. С группой детей с ОНР применяется другой начальный вариант той же самой игры: педагог кратко характеризует ситуацию, например: «Грузовик объехал вокруг белого здания». Дошкольники предлагают дальнейший маршрут грузовика в соответствии с поставленной задачей.

Развитие навыков словообразования у разных категорий детей также имеет свою специфику. В группе детей с «нормальным» речевым развитием на фронтальных занятиях педагог предлагает прокомментировать то или иное изображение с совершенным или незавершенным действием: мыл — вымыл, вешает — повесил, умывается — умылся, стирает — постирал, рисует — нарисовал, убирает — убрал, красит — покрасил, догоняет — догнал, строит — построил. Затем детей просят подобрать слова без опоры на наглядный материал. В группе детей с ОНР в рамках индивидуальных и подгрупповых форм организованной образовательной деятельности воспитанникам сначала предлагается выбрать соответствующую картинку, выполнить задания педагога; затем — прокомментировать то или иное изображение, а потом, на фронтальных занятиях, — подобрать слова без опоры на наглядный материал.

Формирование словаря, навыков словообразования и формообразования, навыков структурирования различных грамматических конструкций должно осуществляться параллельно, в рамках одних и тех же форм организации образовательной деятельности. При этом уточнение, расширение и активизация словаря, расширение синтагматических и парадигматических связей слов осуществлялось в рамках одного раздела, так как разделить эти направления работы при формировании системы грамматических навыков нам не представляется возможным.

In article questions of formation of a grammatical system of the speech at children of the advanced preschool age in the conditions of inclusive education are considered, the main directions and stages of this work are opened.
The key words*: inclusive education, grammatical system of the speech, speech development, preschool age.*

Список литературы

1. Бондаренко, А. А. Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2—5 лет [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Бондаренко А. А. СПб., 2011.

2. Брызгалова, С. В. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / С. В. Брызгалова, Г. Г. Зак // Специальное образование : науч.-метод. журн. 2010. № 3.

3. Воробьева, В. К. Методика формирования связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. М., 2006.

4. Кусова, М. Л. Динамика языковой картины мира ребенка дошкольного возраста (от года до пяти лет) [Текст] / М. Л. Кусова // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Екатеринбург, 2012.

5. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. СПб. : Союз, 2001.

6. Малофеев, Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики [Текст] / Н. Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010б. № 1.

7. Назарова, Н. М. К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения [Текст] / Н. М. Назарова // Специальное образование : науч.-метод. журн. Екатеринбург, 2012. № 2. С. 2-14.

8. Репина, З. А. Особенности формирования диалога у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи [Текст] / З. А. Репина, Л. В. Ступак / Специальное образование : науч.-метод. журн. 2012. № 4. С. 66-71.

9. Сизова, О. Б. Порождение именных форм в речи детей дошкольного возраста: взаимодействие синтагматического и парадигматического аспекта [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Сизова О. Б. СПб., 2009.

10. Тенкачева, Т. Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России [Текст] / Т. Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 205–209.

11. Тенкачева, Т. Р. Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования [Текст] : автореферат дис. ... канд. пед. наук / Тенкачева Т. Р. Екатеринбург, 2014.

12. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Л. П. Федоренко. М. : Просвещение, 1984. 240с.

Об авторе

Тенкачева Т. Р. - старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», tenkahceva@mail.ru.

УДК 398 (= 512.156)

ДЕТСКИЙ МУЗЫКАЛЬНО–ИГРОВОЙ ФОЛЬКЛОР ТЫВИНЦЕВ

Ч.А. Кара-оол

В данной статье автор рассматривает детский музыкально-игровой фольклор тывинцев, раскрывает особенности этого жанра, его значение в традиционной культуре.

Ключевые слова: *детский фольклор, детский музыкальный фольклор, возрастные периоды ребенка, пестушки, потешки, заклички.*

Детский музыкально–игровой фольклор тывинцев. представляет собой область народного творчества, объединяющий мир детей и мир взрослых, включающую целую систему музыкально-поэтических жанров. Детский музыкально-игровой фольклор – это исторически сложившийся своеобразный тип народного художественного творчества. Он включает в себя, во-первых, поэзию пестования, т.е., поэзию взрослых, предназначенную для детей, во - вторых, само детское творчество, получившее закрепленную форму, которая переходит из поколения в поколение.

В данной работе мы предлагаем рассмотреть детский музыкально–игровой фольклор тывинцев и выявить его значение и функции.

Отличительной особенностью детского музыкально-игрового фольклора является связь музыки как художественного текста с игрой, в которой отражаются моральные установки народа, его национальные черты, особенности трудовой и хозяйственной деятельности.

Следует отметить, что в научной литературе материалов по данному виду народного творчества тывинцев встречается крайне малое количество. Таким образом, проблема изучения детского музыкально–игрового фольклора тывинцев остается актуальной и на сегодняшний день.

В традиционном обществе детский музыкально–игровой фольклор имел большое значение и выполнял важные функции по воспитанию и развитию детей. Та или иная форма определялась, прежде всего, возрастом ребенка и его потребностями. Все жанры детского музыкально–игрового фольклора тывинцев соответствовали психическим и физическим возможностям ребенка. Например, в период, когда у него еще не были сформированы внимание и реакция на слова, все жанры детского музыкального игрового фольклора были просты по форме и содержанию: несложная рифма; неодно-

кратно повторяющиеся звукосочетания и слова; восклицания и эмоциональные обращения и т.д., невольно заставляли малыша прислушиваться, замирать на какое-то мгновение, всматриваясь в лицо исполнителя. Например, В.П. Дьяконова исследуя традиционное воспитание детей тывинцев, обратила внимание на систему детских игр и забав: «стой-стой» и «надень-надень» (*боп-боп*, *теп-теп*) [2, с. 165]. Как видим, содержание и форма их очень просты и незатейливы.

Принято классифицировать детский музыкально–игровой фольклор тывинцев по жанровым признакам: а) пестушки; б) потешки; в) заклички.

В данной работе мы используем классификацию Г.Д. Сундуя (2009), и применяем ее при анализе динамики взросления ребенка. Согласно народным воззрениям тывинцев, жизнь ребенка после рождения делится на следующие возрастные периоды:

1) колыбельный период (от рождения до 2 лет), который в свою очередь делится на *унгээр уези* (6–7 месяцев, когда ребенок начинает ползать), *кылаштаар уези* (от 1–2 лет, с момента, когда он начинает ходить);

2) период младенчества (*чаш уези*) – от 1–2 до 3–4 лет;

3) период детства (*бичии уези*), от 3–4 лет до 9–11 лет [3, с. 17].

В данной статье мы будем рассматривать, период младенчества и период детства. Данный принцип объясняется тем, что ребенок меняется каждые три месяца, поэтому через такой период ставятся новые, более сложные задачи в овладении им движениями тела и рук, речевыми навыками, эмоциональными проявлениями, познавательными реакциями на окружающий мир. Так, для колыбельного периода до периода детства больше всего использовали пестушки, потешки, заклички, которые отличались друг от друга по своей воспитательной и педагогической направленности, в зависимости от его возраста.

Таким образом, благодаря общению с мамой, ее прикосновениям, ласковым певучим интонациям, легким покачиваниям у ребенка появляется первая социальная реакция.

Пестушки («*когудуглер*») – это краткие ритмизованные или ритмованные приговорки, которые сопровождали те или иные обыденные действия с детьми: кормление, утешение от плача. Детские пестушки включают игровое взаимодействие с ребенком, когда мама или сестра выполняет движения «за него», играя его ручками и ножками, когда маленький ребенок («*чаш тол*») еще не может сам ходить, и что-то делать своими руками и ногами.

В поселке Баян-Коле Кызылского района иногда эти движения сопровождаются следующим текстом:

«Опаа, опаа, кайы уруум, Опаа, опаа мое дите,
Опаа, опаа тара соктаар. Толки ячмень».

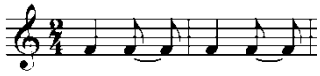
Данный момент можно встретить у соседних народов. Например, М.П. Чочкина в своей работе пишет, что в алтайском детском фольклоре часто в тексты пестушек «*эргеледир состер*» включаются восклицательные слова, произносимые в такт подбрасывания ребенка [4, с. 123]

Потешки (*хогледири, ойнадыры*). Это особые игры-забавы с маленькими детьми, сопровождаемые мимикой и своеобразными движениями, приговорами, иногда короткими песенками. Маленький ребенок привыкает к этим текстам как к сигналам к какому-либо действию.

Например, В Кызыльском районе играя с ребенком мать, протягивает руки и припевает: «*Бээр кел каай* (Иди ко мне), *Бээр кел каай уруум* (Иди ко мне дитя мое), ребенок, уже усвоивший этот сигнал, живо реагирует и в ответ протягивает свои ручки.

М.П. Чочкина отмечает, что в алтайском детском фольклоре эти приговоры просты и обыденны, но они помогают ребенку координировать движения. «Дети способны десятки и сотни раз повторять одни и те же действия, единственным смыслом которых является тренировка их психофизиологического аппарата» [4, с. 69].

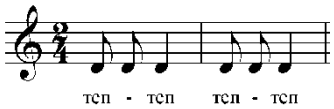
Потешки широко используют в период, когда маленького ребенка, перед тем как он начинает ходить, обучают твердо стоять на ногах. Для этого взрослый берет ребенка под мышки, ставит на ноги и приговаривает «*боп-боп*» (стой, стой) и отпускает. Приговаривает до тех пор, пока ребенок не упадет. Во время игры ребенок становится веселым, жизнерадостным и громко смеется. Стоит родителям произнести слово «*боп-боп*», ребенок карабкается, старается подняться на ноги:



Когда ребенку надевают обувь, исполняют потешку «*теп-теп*» (надень, надень):

Теп-теп тевенек, Надень, надень тевенек
Теве саар идиктиг, Свои верблюжьи сапожки.
Хап-хап хаванак, Надень, надень хаванак,
Кара саар идиктиг. Свою юфтовую обувь.

При исполнении песенки напевают ритмично в такт сопровождая действия, и у ребенка появляется инициатива к самостоятельным движениям.



Исполняя потешку «*арбай хоорар*» (жарить ячмень), взрослый, берет ладонь малыша и указательным пальцем своей руки делает на ней круги, приговаривая:

«Арбай тараан, хоор, хоор,	Жарь, жарь ячмень,
Арыг кылдыр сокта, сокта	Чисто, чисто обработай
Хоор тараан хоор, хоор	Жарь, жарь просо,
Хоюг кылдыр сокта, сокта.	Мельче, мельче обработай!»

Таким образом, указанные жанры детского музыкально-игрового фольклора тывинцев способствовали не только психофизическую, интеллектуальную развитию ребенка, развивали память, реакцию, но и простые движения взрослого массировали разные точки на ладонях руках ребенка.

К тывинскому детскому игровому фольклору относятся произведения детской устной поэзии, с целью позабавить, повеселить, потешить себя и своих сверстников.

Заклички («к*ыйгырыг*») относятся к собственно детскому творчеству, когда они осмысливают и осваивают музыкально поэтическими средствами окружающую среду бытования. Кроме того, мы полагаем, что они в игровой форме учились обращению к силам природы. Например, в ветреные, пасмурные и холодные дни дети играли в заклички, обращаясь к дождю: «*изиг хун чор – чор, чаашкын чаг – чаг*!» (уходи – уходи солнышко, дождик лей!).

Играя на дворе, или на улице, дети радостно играли и пели хором весеннему дождю:

Чаашкын, чаашкын, чаг, чаг!	Дождик, дождик, лей, лей!
Чаашкын, чаашкын, чаг, чаг!	Дождик, дождик, лей, лей!
Чаашкын, чаашкын, чаг, чаг!	Дождик, дождик, лей, лей!
Чараш чечек, унзун – унзун!	Цветочки вырастайте!

Обращения к солнцу:

1). Хунээрек хунеп кел,	Солнышко, выгляни,
Холеге чаштына бер!	Спрячься тенечек!
2). *Изиг хун, кел, кел!*	Приди, приди солнышко,
Соок хун чор-чор	А ты холод уходи - уходи!

Эту закличку дети исполняли, кружась вокруг себя, раскинув в стороны свои руки, глядя в небо. По сведениям Саяны Кара-оол, «после этих детских причитаний так, ни странно небо становилось ясным и солнышко начинало светить и ветер притихать» (Кара-оол С.А. 1974 г.р. Кызылский район, пос. Баян-Кол) [ПМА. 5, 2011].

Анализируя детский музыкально–игровой фольклор тывинцев, мы можем сделать вывод, что он был обращен к светлому, доброму началу и являлся первым опытом в осмыслении и освоении разных явлений природы. Таким образом, детский музыкально–игровой фольклор тывинцев в занимательной форме выполнял целевую установку: благословления детей, развития у них смекалки, ловкости, мягкости, умения мыслить и социализироваться в общество.

The article is based Children's Musical Playing – Folklore of Tuvinian’s, reveals peculiar features of this genre, its importance in traditional culture.
The key words: *children’s folklore, children’s musical folklore, child’s age periods, pestushki, poteshki, zaklichki.*

Список литературы

1. Аксенов А.Н. Тывинская народная музыка. М., 1964. 328 с.
2. Дьяконова В.П. Детство в традиционной культуре тувинцев и теленгитов // Традиционное воспитание детей у народов Сибири. Отв. ред. И.С. Кон, Ч.М. Таксами. Л.: Наука, 1988. с. 152 – 186. 2006. 232 с.
3. Сундуй Г.Д. Мир детства кочевой Азии: опыт духовно-нравственного воспитания. Кызыл, 2009. 168 с.
4. Чочкина К.Е. Алтайский детский фольклор. Горно-Алтайск, 2003. 156 с.
5. ПМА. 2011-2012г. (Кара-оол С.А. 1974г. Кызылский район, пос. Баян-Кол.)

Об авторе

Кара-оол Ч.А. – аспирант ФГОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия культуры и искусств», Chinchi.Karaool@mail.ru

УДК 372.881.111.1

ТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ В РАБОТЕ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫМИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Л.Н. Щербатых

В статье автор описывает приёмы работы с лингвистически одарёнными старшеклассниками, одним из которых является организация занятия «Телемост» по теме «Проблемы экологии».
Ключевые слова: лингвистически одарённые старшеклассники, «телемост», нетрадиционный урок.

Работа учителя иностранного языка (ИЯ) и учащихся всегда предполагает творчество. Современный школьник характеризуется как растущая, развивающаяся личность, которая постоянно приобретает знания, умения, убеждения. Данные процессы уникальны, так как уровень развития мышления, способности, природные задатки, восприятие мира во многом зависят от личностных особенностей обучаемых. Творческая задача учителя ИЯ состоит в том, чтобы развить личностные качества лингвистически одарённых школьников, учитывая условия их воспитания и обучения ИЯ, а также уровень развития в целом.

Обучение лингвистически одарённых школьников ИЯ требует от учителя разработки и использования различных методов, средств, технологий, которые способствовали бы реализации учебных целей, направленных на обогащение процесса усвоения иностранных слов и разговорной речи.

Творческое взаимодействие учителя ИЯ и лингвистически одарённых школьников в условиях дополнительного образования позволяет достигать больших успехов в обучении ИЯ и воспитании старшеклассников. Этому способствует новизна в постановке учебно-воспитательных целей, оригинальность в применении известных методик, а также использовании инновационных технологий.

Творческое взаимодействие учителя ИЯ и учащихся в условиях дополнительного образования во многом обусловлено объективными и субъективными предпосылками. *Объективные предпосылки* представлены социальными отношениями в стране, педагогическим и ученическими коллективами, научным и техническим прогрессами, условиями подготовки лингвистически одарённых школьников, уровнем профессиональной подготовленности учителей ИЯ в школе. *Субъективные факторы* характеризуются взглядами учителя ИЯ на те события, которые происходят в стране и в мире, его нравственностью, духовными ценностями, призванием к учительской деятельности, а также его личностными творческими качествами.

Обучая лингвистически одарённых детей, учитель должен направить свою работу на расширение кругозора учащихся, стараться увеличить их знания в разных областях жизнедеятельности, главным образом, развить их умственные процессы. На практических занятиях с одарёнными школьниками использование творческого подхода к обучению развивает их исследовательские умения, критичность мышления и творчество, что в свою очередь очень актуально для работы со старшеклассниками, так как это согласуется с их особенностями и способностями.

Творческое взаимодействие учителя ИЯ и старшеклассников в условиях дополнительного образования представляет собой продуктивный процесс, если деятельность учителя ИЯ основывается на основных педагогических требованиях (в содержании обучения ИЯ, целях и задачах, методах и приёмах, средств обучения ИЯ, организации занятий), предъявляемые к работе с лингвистически одарёнными школьниками.

Учителю ИЯ, работающему с лингвистически одарёнными школьниками, необходимо:

- актуализировать содержание языкового материала с учётом учебных установок занятий;
- разрабатывать и создавать творческие учебно-методические пособия, исходя их запросов лингвистически одарённых учащихся;
- учитывать степень обученности по ИЯ и уровень развития лингвистически одарённых школьников на каждой ступени обучения ИЯ;
- преобразовывать цели, принимая во внимание условия, а также уровень обученности учащихся по чтению, говорению, аудированию, письму;
- выбрать те методы и приёмы, которые позволяют достигать высоких результатов в обучении ИЯ, благодаря которым у учащихся появляется уверенность в изучении ИЯ;
- использовать в комплексе наглядные, телекоммуникационные средства, лингафонное оборудование;
- активно применять разные формы работы (индивидуальные, парные, групповые);
- разрабатывать нетрадиционные формы занятий (занятия-конференции, деловые игры, занятия-экскурсии, «телемост» и т.д.);
- подбирать нетрадиционные задания, чтобы обучающиеся могли самостоятельно усваивать особенности культуры стран изучаемого языка.

Творческие способности лингвистически одарённых школьников развиваются благодаря взаимодействию учащихся и учителя ИЯ, его самостоятельности, самобытности, познавательной деятельности в

условиях дополнительного образования. Дополнительное образование может быть также представлено педагогическими мастерскими, где в работе участвуют учителя ИЯ, методисты, учащиеся, которые стремятся решить различные педагогические задачи на практике, связанные с овладением школьниками ИЯ.

Лингвистически одарённые школьники очень любознательны, они быстро схватывают грамматический материал, прекрасно запоминают новую лексику, умеют правильно и хорошо сопоставлять и обобщать языковой материал, таким образом, низкий темп и уровень обучения ИЯ может нанести огромный вред как познавательному, так и личностному развитию одарённых ребят.

Активизировать познавательную и творческую деятельность лингвистически одарённых учащихся возможно, если учитель ИЯ использует разнообразные передовые идеи, приемы работы, стимулирует школьников обсуждать многие языковые проблемы, искать на них решения. Все это делает процесс обучения ИЯ интересным.

Личный опыт работы с лингвистически одарёнными школьниками показал, что обучение учащихся ИЯ проходит эффективно не только, когда используются усовершенствованные программы, методы, формы обучения ИЯ, вводятся разные инновации, а в большей степени, когда учитель ИЯ использует личностный подход к школьникам, знает и учитывает их индивидуально-психологические различия.

Как уже упоминалось выше, использование нетрадиционных форм занятий по ИЯ, таких как: занятие-конференция, занятие-экскурсия, занятие-путешествие, «телемост» является одним из наиболее эффективных путей повышения интереса у лингвистически одаренных школьников к английскому языку. Подготовка к такому уроку способствует активизации познавательной деятельности учащихся, данная работа стимулирует их самостоятельность в поиске нужной информации, даёт лингвистически одарённым ребятам возможность оценить свой уровень владения английским языком, применить свои знания и умения в новых ситуациях.

Перед проведением нетрадиционного занятия учитель ИЯ всегда должен ставить перед собой и учащимися комплекс задач, в число которых входит: освоить учащимися лексический и грамматический материал, совершенствовать их исследовательские навыки, развить творческие способности обучаемых, сформировать у них навыки совместной и интеллектуальной деятельности, мотивировать учащихся на достижение успеха. Подготовка и само занятие должны проходить в условиях полного погружения школьников в иноязычную речь.

В данной статье описан опыт проведения необычного занятия в форме «телемост» по теме «Экологические проблемы в современном мире» с учащимися 10 - 11 классов.

Подготавливаясь к проведению «телемоста» учитель должен отработать целый комплекс речевых навыков и умений. Успех мероприятия во многом зависит от выбранной темы, так как это будет способствовать столкновению различных мнений и, таким образом, развитию дискуссии. В этот период старшеклассники в наибольшей степени ориентированны на ту сферу изучения иностранного языка и культуры данной страны и страны изучаемого языка, которая им больше интересна. Подготовка к «телемосту» занимает достаточно много времени, иногда на это уходит целая четверть.

На первом этапе учитель выбирает одну или несколько газетных статей для всего класса (группы, участников), которая поможет определить содержание предстоящей беседы.

Сначала учитель должен провести первое занятие по работе с предложенной статьёй в классе, где учащиеся должны прочитать её без словаря, выделить в ней основное содержание и изложить его более простыми словами. Учителю следует обращать внимание школьников на сложные, но в тоже время интересные и полезные лексические единицы. Школьники обычно работают с карандашом, отмечают то, что поможет им в дальнейшем лучше ориентироваться в данной теме и послужит опорой в их последующих высказываниях.

Далее учащиеся уже сами выбирают из различных газет статьи (в рамках заданной темы), советуясь, по необходимости, с учителем. Таким образом, объём лексики постепенно расширяется. Ученики сами решают, следует ли включать те или иные лексические единицы в арсенал языковых средств, которыми они владеют активно. Каждый делает это индивидуально, исходя из своих возможностей. Учащимся ведётся тематическая тетрадь, в которую он записывает отобранный материал.

В целом, благодаря первым двум этапам работы с газетой обучение направлено на развитие умений передавать основное содержание прочитанного и выбирать нужный языковой материал. На следующем этапе учитель обучает учащихся высказывать своё отношение к прочитанному. Школьникам предлагается объяснить свою позицию, сказать, как они сами предлагают решить ту или иную проблему. Каждый учится активно реагировать на полученную информацию, высказывая разные точки зрения. Высказывание своих собственных суждений, поиск дополнительного материала по теме показывает активную творческую деятельность обучаемых, заключительным этапом которой мо-

жет быть выполнение какого-то письменного задания, а продуктом – статья для газеты или журнала.

Учащимся старших классов, которые показали особые успехи и способности, предлагается организовать и провести пресс конференцию в форме «телемост» для журналистов по теме «The Environmental Problems of the Modern World». Интересным для творческого взаимодействия учителя и учащихся оказалось вовлечение ребят в речевое общение на иностранном языке, перед ними ставится задача использовать разговорные формулы для выражения отношения, согласия, несогласия, альтернативы выбора, принятия решения и планирования совместных действий. Развитие дискуссионных умений предполагает соблюдение основных этапов дискуссии, знание метакоммуникационных сигналов, стратегий и тактик, участники дискуса сосредотачиваются на содержании, а не на формах высказываний – всё это помогает слушающему более точно понимать иноязычную речь. Использование речевых формул помогает контролировать дискуссию, в которых отражаются все ее этапы: 1) начало с оглашением темы и плана работы; 2) главное выступление; 3) обсуждение; 4) подведение итогов; 5) принятие решения и окончание дискуссии.

Ведущий	Этапы	Участники дискуссии
Starting Good morning, everyone. Shall we get started? We need to discuss... The main aim of this discussion is...	Начало, оглашение темы и плана работы	*Starting* Good morning. OK.
Asking for initial contributions Perhaps you could start... Would you like to begin with your...?	Главное выступление	*Beginnings* There are three/ several/ a number of points I'd like to make.
Encouraging Everyone to Participate So, who would like to comment on what John said? What do you think about Mary's point? Does anyone have anything to add? *Bringing People into the Discussion* John, what do you think/suggest? Mary, do you have anything to add? *Controlling People Who Talk Too Much* Let's hear what some others have to say. I think you've got a good point there. Why don't we find out what some others think about this? *Clarifying* I'm not sure we all understand what you mean. I'm afraid we don't really understand what you said. Could you explain that again? *Asking for an opinion* What do you think of...? How do you feel about...? What's your opinion of...? *Keeping the Discussion on the Subject* Yes, that's an interesting idea. But it raises a different point. Could we come back to that a little later? That's an interesting idea, but isn't that a different point? Perhaps we should finish this point before going on. *Keeping the Discussion Moving* Perhaps we should go on to the next point. We have only five minutes left, so we'd better move on. Are there any more comments before we move on to the next point?	Обсуждение	*Appealing to the Speaker* Pardon?/ Excuse me? Could you speak more slowly? *Taking the floor* Could I comment on that last point? Could/ may I come at that point? *Agreeing* I agree completely/ You are right I agree with you on the whole, but... *Disagreeing* I see what you mean, but.. I may be wrong, but... *Clarifying* I mean.. ./In other words ... *Asking for clarification* What do you mean? I'm not sure what you mean. *Asking for an opinion* What's your opinion of...? What do you think...? *Giving an opinion* I believe/ think/ feel that... In my opinion/ view... As I see it... *Interrupting* Sorry to interrupt, but... Pardon me, but... *Keeping your turn* Just a minute... Could I please just finish? *Making recommendations, proposals & suggestions* I wonder if we should think about... I recommend/ propose that... *Avoiding misunderstanding* If I understood you correctly, you are saying... *Persuading* Have you taken into account...? Wouldn't you agree that...? *Expressing support* I'm in favour of... This proposal has my full support. *Giving advice* Why don't you...?

		You'd better.../ If I were you I'd ...
Reaching Agreement and Summing Up Do we agree that... ? So, to sum up, we've decided	Подведение итогов	*Generalizing* On the whole.../ In general... Inmost cases... *Concluding* In conclusion, I would like to say...
Closing a discussion Thank you for a very productive discussion. Let's finish there.	Окончание дискуссии	*Closing a discussion* Thank you. Good bye.

Следующим этапом подготовки к «телемосту» является формирование умений задавать вопросы, помогающие логически развивать беседу. Этому способствуют уроки-интервью, которые проводятся в процессе работы над каждой темой.

Вначале учащиеся вместе с учителем анализируют интервью, напечатанные в газете *Moscow News* или в какой-либо другой газете. Учителю необходимо обращать внимание на то, что вопрос часто предваряется какой-то позицией. Например:

1. The biggest pollution problem is global warming. This happens when greenhouse gases, such as $CO_2$are released into the atmosphere, trapping heat and causing the planet to warm up. Does it mean that the world climate will change soon?

2. Most human activities produce some waste products, but it is important to make sure that we have as little pollution as possible. Are you of the same opinion.

Затем школьники учатся брать интервью у «журналистов», «общественных деятелей», преподавателей, своих ровесников и других лиц. Обычно такая роль даётся ученику, хорошо разбирающемуся в проблемах экологии, эрудированному, достаточно хорошо владеющему английским языком. Иногда можно пригласить такого ученика из параллельного 10- (11) класса.

Большое значение придаётся домашнему заданию и формам его контроля. Если ученик получил индивидуальное задание прочесть газетную статью, то он должен передать её содержание и выразить своё отношение к прочитанному. Тогда эта новая для всех информация вызовет интерес у одноклассников и последует обсуждение проблемы.

После такой подготовительной работы для «телемоста» были выбраны 2 проблемы:

1) The main environmental problems on the Earth. What do American and Russian teenagers think about it?
2) What is being done in Russia and the USA to solve the existing ecological problems ?

Основываясь на изученный материал по проблемам экологии, школьники самостоятельно составляют текст на английском языке для телемоста и стараются его запомнить.

Для проведения этого нетрадиционного занятия в классе можно разместить стенды «Москва», «Вашингтон» с видами этих городов и надписями на английском языке, флажки обеих стран, фотовитрины встреч на высшем уровне. Вот как проходил этот «телемост»:

Leader (Russia): Good afternoon, dear friends! I am happy to greet all the participants of the TV Bridge. We have met today to speak to each other and to learn more about the existing environmental problems. The aim of our meeting is also to exchange views on the ecological problems, people from the whole world face today. We expect every participant to express his opinion on different problems openly.

Leader (USA): Thank you. We are also glad to have a chance to speak to you about such urgent environmental problems. The people of our country are very much interested in the life of the Russian people, in great changes that are taking place in your country especially as far as the environment is concerned. Will you start speaking?

Leader (Russia): Who wants to begin?

P_1 (Russia): Ten and a half thousand scientists from over 100 countries concluded in December 2010 that humans are responsible for at least part of the rise in global temperatures witnessed this century. By the year 2100, global temperatures are expected to rise by between 0.8 and 3,5 degrees Celsius. That may not seem like much, but such an increase in temperature would cause a rise in the sea levels large enough to put the lives of up to 100 million people at risk. Have you ever heard about such facts?

P_2 (USA): We are delighted that you are so interested in the environmental problems that exist in our countries and in the whole world. Really, for the first time in the scientific community, there is total agreement that the activity of humans is at least partly responsible for the problem - the emission of greenhouse gases like carbon dioxide, which is released by burning of wood, coal and petroleum products. This is a significant departure from the position of many scientists who previously maintained that warming could be a result of natural climatic changes.

P_3 (USA): In my opinion, while climate change is a perilous prospect for the entire planet, Russia may feel the immediate consequences the least.

P_4 (Russia): May I speak? I'd like to add something. The Russian people enjoy bragging rights as the inhabitants of one of the coldest places on earth. But instead of complaining about their geographical fate, Russians from St. Petersburg to Vladivostok do battle against the elements with everything at their disposal.

Indeed, the brutal weather conditions have spawned an entire cottage industry dedicated to tea, banyas, fur coats, and of course the national pastime: skating and skiing. To my mind the situation is not so awful.

P_5 (Russia): Yes, of course, they do. Moreover, given these cultural and geographic propensities, it is hardly possible to imagine Russia without a white winter. But we may be heading in that direction. Some economists are arguing that the planet's net economic growth since the advent of the Industrial Revolution could eventually be naught if global warming is a fact.

P_6 (Russia): Pollution can be local or widespread. Substances dumped into a river will often end up in the sea. The biggest pollution problem is global warming. This happens when greenhouse gases, such as CO2are released into the atmosphere, trapping heat and causing the planet to warm up. Is it really so?

P_7 (USA): Yes, it is. Since species are adapted to particular climates, when the Earth warms up they have to move to keep comfortable. This can be difficult if natural habitats are isolated by human settlements and agriculture. Around half of the forests that once covered the Earth are now gone.

P_8 (Russia): I quite agree with the previous speaker. Yet there is another problem ecologists face today. Although forests can recover, and even be harvested sustainably, the rate of loss is 10 times higher than the rate of regrowth. Around 60% of Europe's wetlands are damaged even though they are often essential for providing clean drinking water.

P_9 (USA): I fully support the idea. Chemical pollution in the environment affects humans - 46 US states have issued warnings against eating local fish because of dioxin contamination, and in Europe, human breast milk passes on more dioxin to our babies than is legally allowed for cow's milk. Despite this, the amount of pesticide sprayed on our crops around the world has increased 26 times in the last 50 years.

P_{10} (Russia): Besides, chemical pollutants have been responsible for affecting the reproductive organs of fish, alligators and polar bears, preventing them from producing babies. Species living in water are often most strongly affected because water spreads pollution easier than land, and because we often dump our pollution into water.

P_{11} (USA): Yes, the situation is really awful. Every living thing needs a place to live, find food, and reproduce. When we take over natural areas for our own use, we take away those areas for other living creatures. Habitat loss is the greatest threat to the natural world. We are taking over habitat at an alarming rate to provide ourselves with homes and agriculture as well as resources from forests, and other natural areas. All habitat-types are affected by human activity to different extents.

P_{12} (Russia): I have some interesting information. Recent estimates suggest that at least 120 out of 620 living primate species (apes, monkeys, lemurs and others) will go extinct in the wild in the next 10 to 20 years, at current rates of habitat loss. Large animals are often hit hardest by loss of habitat because they need large areas in which to have a healthy breeding population.

P_{13} (Russia): I'd like to add. Examples include tigers, mountain gorillas, pandas, Indian lions, tropical orchids and spotted owls. The only species not truly affected by habitat loss are those which benefit from human activity, such as cockroaches, rats and house-finches. We are to become more sensitive to where we go about our business as well as how. Everyone needs space and that includes the other creatures of this planet. What measurers can be taken?

P_{14} (Russia): I believe in order to address these environmental problems people of the whole world need to discuss them openly. In today's society it is difficult for most human activities not to produce some waste products, but it is important to make sure that we have as little pollution as possible. Many people are switching to "clean technology". That means having the same benefits from our modern life-style without the pollution. Electric cars, environmentally sensitive washing powders and solar-powered energy are examples. Less pollution is not only good for wildlife and nature - human health benefits from less pollution as well. That means lower medical bills, and a better quality of life. Are you of the same opinion?

P_{15} (USA): We all support the idea and we are waiting for strategic changes concerning the environment. Due to ecological programs in schools teens can help to save the planet clean following the environmentally-friendly measures. Adults should focus teens' attention on doing some useful kind of work as far as the environment is concerned.

Leader (Russia): We thank everybody for participating in such an interesting and useful talk. I am sure the American and the Russian young people will develop co-operation in all spheres of life and the sphere of envorenment and we'll enjoy the experience of working and enjoying leisure time together. Goodbye!

Аналогичные телемосты можно провести по темам «Спорт», «Здоровье», «Образование», «Проблемы экологии» и др.

In the article the author describes the working methods with linguistically gifted senior pupils one of which is the organization of the lesson «TV Bridge» on the theme «Environmental problems».
The key words: *linguistically gifted senior pupils, «TV Bridge», an unconventional lesson.*

Об авторе

Щербатых Л. Н. - кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина».

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, 12 pt, межстрочный интервал - одинарный, красная строка (абзац) 1,25 см (формата А-4), выравнивание по ширине. Страницы не нумеруются.

Статьи формируются редколлегиями серий и предоставляются в научно-методический отдел для верстки. Периодичность выхода - №1 (январь-март), №2 (апрель-июнь), №3 (июль-сентябрь), №4 (октябрь-декабрь).

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, жирным шрифтом (12 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 правила составления». П.7.4.2. (текст см.:http://protect.gost.ru/document.aspx?control=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).

Все рисунки и чертежи выполняются четко, в формате, обеспечивающем ясность понимания всех деталей; это особенно относится к фотокопиям и полутоновым рисункам. Рисунки, выполненные карандашом, не принимаются. Язык надписей на рисунках (включая единицы измерения) должен соответствовать языку самой статьи. Поясняющие надписи следует по возможности заменять цифрами и буквенными обозначениями, разъясняемыми в подписи к рисунку или в тексте. Авторов, использующих при подготовке рисунков компьютерную графику, просим придерживаться следующих рекомендаций: графики делать в рамке; штрихи на осях направлять внутрь; по возможности использовать шрифт Times; высота цифр и строчных букв должна быть в пределах 3-4% от максимального размера (высоты или ширины) рисунков, это относится и к цифрам на осях вставки; обозначения единиц измерения на осях графиков приводить в скобках. Таблицы, рисунки и подписи к ним помещаются непосредственно в тексте.

Векторные величины выделяются **прямым полужирным шрифтом**. Все сколько-нибудь громоздкие формулы выносятся на отдельные строки.

В тексте статьи допускаются системы физических единиц СИ и СГСЭ.

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.

Контактная информация:

Адрес: 241036, Брянск, ул. Бежицкая, 14, научно-методический отдел.

Телефон: (4832) 66-67-58

ВЕСТНИК
Брянского государственного университета
имени академика И.Г. Петровского

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Учредитель ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петроовского»

Главный редактор
доктор филологических наук,
профессор А.В.Антюхов

Свидетельство о регистрации выдано Федеральной службой по надзору
за соблюдением законодательствав сфере массовых коммуникаций
и охране культурного наследия ПИ № ФС77-515557 от 26.10.2012
Подписной индекс «Роспечать» -47075 годовая
«Пресса России»- 47075 годовая

Адрес редакции:
241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14

Подписано в печать 21.03.2014. Формат 60x84/8.
Печать на ризографе. Бумага офсетная.
Усл. п.л. 42,25. Тираж 500 экз. Свободная цена.

РИО ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского».
241036, г. Брянск, Бежицкая, 20.

Отпечатано в типографии РИО БГУ
241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, 20