

**SCIENTIFIC ENQUIRY IN THE CONTEMPORARY WORLD:
THEORETICAL BASICS AND INNOVATIVE APPROACH**

Research articles

Vol. 3

Psychology
Pedagogics

**L&L Publishing
Titusville, FL, USA**

L&L Publishing

**SCIENTIFIC ENQUIRY IN THE CONTEMPORARY WORLD:
THEORETICAL BASICS AND INNOVATIVE APPROACH**

Science editor: A. Burkov

Copyright © 2012
by L&L Publishing

All rights reserved.

Published by L&L Publishing.

For permission to use material from this text,
please contact the publisher at
4749 S Washington Ave,
Titusville, FL 32780,
Tel (321) 593 0905

Vol. 1 Natural sciences.
ISBN-13: 978-1481822879
ISBN-10: 148182287X

Vol. 2 Social science.
ISBN-13: 978-1481822930
ISBN-10: 1481822934

Vol. 3 Psychology and pedagogics.
ISBN-13: 978-1481823005
ISBN-10: 1481823000

Vol. 4 Technical Sciences.
ISBN-13: 978-1481823036
ISBN-10: 1481823035

Vol. 5 Economics.
ISBN-13: 978-1481823067
ISBN-10: 148182306X

Vol. 6 Economics.
ISBN-13: 978-1481823104
ISBN-10: 1481823108

Vol. 7 Culture Science, Philosophy,
Philology, Art, History
and Archeology.
ISBN-13: 978-1481823159
ISBN-10: 1481823159

CONTENTS

PSYCHOLOGY

<i>N. Niyazbaeva</i>	8
EXISTENTIAL VALUES OF OLDER PEOPLE: YOUNG PEOPLE'S IDEA.	
<i>N. Horsheva</i>	10
THE LINKAGE BETWEEN THE SENSORY MOTILITY AND THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE AND VERBAL FIELD BY THE PSYCHIS IN PSYCHOLOGICAL RESEARCHES	
<i>A. Kruglik</i>	14
PERCEPTIONAL CONGRUENCE IN THE CONTEXT OF SPATIAL INTELLECT RESEARCH.	
<i>N. Korenkova</i>	16
BALANCE AS BACKBONE FACTOR OF THE STRESS TOLERANCE OF THE PERSON IN THE EXTREME SITUATION	
<i>A. Erzin & G. Epanchintseva</i>	19
THE MODEL OF PROACTIVE BEHAVIOR	
<i>Y. Koval & G. Molokhina</i>	21
PECULIARITIES OF FORMATION OF CIVIL IDENTITY FOR THE YOUTH OF TODAY DON	
<i>S. Sagajdak</i>	24
COMPLEX DIAGNOSTICS OF MANAGER'S POTENTIAL	
<i>L. Nasirova</i>	27
ABOUT STRUCTURE OF PROFESSIONAL SUITABILITY	
<i>T. Denisova</i>	29
THE FEATURES OF THE TEMPORAL COMPONENT OF THE IMAGE OF THE WORLD IN TEACHERS WITH BURNOUT	
<i>T. Naumova</i>	34
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF MEMBERS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS. PROBLEMS AND SOLUTIONS (BY THE EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND FURTHER EDUCATION INSTITUTIONS)	
<i>M. Orap</i>	37
SYSTEMIC CHARACTERISTICS OF PERSONALITY'S SPEECH ORGANIZATION	
<i>M. Astezheva</i>	40
ETHNOVALUABLE ORIENTATIONS AS THE PREVENTIVE MAINTENANCE FACTOR DEVIATIO BEHAVIOR OF TEENAGERS	
<i>J. Druzhinina</i>	42
TYPICAL COPING STRATEGIES, PATTERNS AND SOURCES OF TEENAGERS' COPING BEHAVIOUR	
<i>O. Klimova, T. Klimova & N. Shapranova</i>	44
"PARENTAL CONTROL" IN THE PREVENTION OF VICTIM BEHAVIOR IN THE INTERNET PUPILS FROM ELEMENTARY SCHOOL	
<i>H. Karbalevich</i>	46
ABOUT SOME FEATURES OF SOCIAL COMPARISON PROCESS IN THE CONDITIONS OF VISUAL DEPRIVATION	
<i>E. Belova</i>	48
CREATIVE AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT COMPONENTS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DIFFICULTIES	
<i>T. Kazakova</i>	50
FEATURES OF BEHAVIOR OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE	
<i>M. Vagina</i>	52
FEATURES OF SELF-CONCEPT LONG TERM USE OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCE MEN	
<i>N. Zinoveva & O. Kozhevnikova</i>	54
GENDER SPECIFICS OF THE IMAGE OF A SMOKING WOMAN	
<i>L. Rabovaljuk</i>	56
EMPIRICAL RESEARCH OF VALUABLE ORIENTATIONS MULTIPARA WOMEN	
<i>M. Vyshkvyrkina</i>	59
METHODS OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE STUDENTS WITH DIFFERENT REACTIONS CONTRADICTIONS IN THE SYSTEM OF KNOWLEDGE ABOUT THE OTHER PERSON	
<i>N. Zhienbaeva & O. Tapalova</i>	62
EXPERIMENTAL STUDY OF PSYCHO-PHYSIOLOGICAL STATE OF STUDENTS WITH THE USE OF METHODS OF ADAPTIVE BIOFEEDBACK	
<i>E. Galeeva</i>	66
SELF-REGULATION OF LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS CORRESPONDENCE COURSES	
<i>V. Dolgova & O. Kondrateva</i>	68
SYSTEM MODELING ESTABLISHING A CONSTRUCTIVE PSYCHOLOGICAL DEFENSE	
<i>V. Dolgova</i>	75
MODELING PROFESSIONAL QUALITIES VOLUNTEER ADVISORY ANTI-DRUG PROGRAM	
<i>G. Zelenova & S. Evetskaya</i>	81
THE NOTION "SERVICE". DIFFERENT APPROACHES TO THE CLASSIFICATION	

Vol. 3. Psychology and pedagogics

<i>S. Pudich</i> ARCHETYPES AND SYMBOLS IN THE ELECTION CAMPAIGN OF JULIA TYMOSHENKO	83
<i>N. Serdyuk</i> BECOMING PHENOMENON ATTRACTIONS FROM ANTIQUITY TO THE PRESENT	87
<i>V. Sidorenko, V. Dunay & N. Arinchina</i> SOME PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONS CONSISTING OF BARREN MARRIAGE	90
<i>G. Sidorenko & N. Arinchina</i> THRESHOLD OF SENSITIVENESS TO COMMON SALT AND «PSYCHOLOGICAL PORTRAIT» OF MODERN YOUTH	93
<i>G. Tuguleva</i> PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY WITH THE HELP OF PT	95
<i>O. Frolova</i> FEATURES STRUCTURING COMMUNICATIVE FIELD PERSONALITY IN THE PROCESS OF INTER-ETHNIC COMMUNICATION	98
<i>A. Chernyshova</i> REFLECTION AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-PERFECTION OF THE FUTURE ARCHITECT	102
<i>A. Sheveleva</i> DYNAMIC PROPERTIES OF PERSONALITY AND THE INTERPERSONAL RELATIONS IN THE STUDY GROUP	104
<i>E. Yavorskaya, A. Kocharyan & N. Tereshchenko</i> ROLE OF "EMOTIONAL COLDNESS" SYNDROME IN VIOLATIONS OF PARTNER COMMUNICATION	107
<i>S. Satieva</i> SOCIAL CORRECTION OF NATIONAL MARKERS AS MEANS DEVELOPMENT OF LANGUAGE CONSCIOUSNESS	110
<i>T. Satieva & S. Satieva</i> ORIENTATIONS LIFE MEANING AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF TODAY'S YOUTH	112
PEDAGOGICS	
<i>E. Gabdrakhmanova</i> THE CONTENT OF THE GEF AS A CONDITION FOR THE IMPLEMENTATION OF UPR STUDENT TEACHING STUDENTS AT THE NEW SCHOOL	114
<i>S. Savelyeva</i> TO THE QUESTION OF INNOVATIVE EDUCATION IN RUSSIA	120
<i>L. Borovikova</i> INNOVATIVE APPROACH IN EDUCATION – THE "BACK" TO THE ONTOLOGY	122
<i>A. Chistyakova</i> TRENDS AND ISSUES OF PROFESSIONAL EDUCATION PROGRESS	125
<i>K. Grachev</i> INNOVATION PROCESSES AS A MECHANISM FOR INTEGRATING PEDAGOGY AND PRACTICE	128
<i>I. Drach</i> CATEGORY OF QUALITY EDUCATION IN MODERN RESEARCH	132
<i>I. Tkachenko</i> ON THE ISSUE OF HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE	135
<i>A. Larionova</i> QUALITY MANAGEMENT SYSTEM OF EDUCATION: IMPLEMENTATION IN VOCATIONAL SCHOOLS	138
<i>H. Melnikova</i> CATEGORY OF EDUCATIONAL ACTIVITY AS A BASIS FOR PROBLEM DIALOG TECHNOLOGY	140
<i>Y. Shapran</i> COMPETENCE APPROACH TO THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL MODELS OF PROFESSIONAL TEACHER TRAINING	144
<i>N. Mezhlumyan</i> IMPROVEMENT OF SYSTEM OF TRAINING, RETRAINING AND ADVANCED TRAINING OF MUNICIPAL EMPLOYEES	147
<i>T. Sapukh</i> CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN STUDENTS-FOCUSED EDUCATION	150
<i>H. Melnikova</i> CATEGORY OF LESSON AS THE BASIS FOR PROBLEM DIALOG LESSON METHOD	153
<i>O. Pavlova</i> NETWORK INFORMAL EDUCATION AS A GLOBAL SOCIO-CULTURAL INNOVATION	156
<i>E. Spirina</i> STANDARD LEGAL SUPPORT FOR SYSTEM OF ELECTRONIC TRAINING IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN	161
<i>N. Zenina & E. Zenina</i> THE CHOICE OF TEACHING METHODS STUDENTS IN TERMS OF PROFESSIONAL SELF	163

T. Kriskovets THE IDEA OF THE TEACHERS' PROFESSIONAL CAREER IN THE SYSTEM OF LIFE-LONG EDUCATION	165
L. Petrukovich & G. Kruchinina THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSION-ORIENTED LANGUAGE EDUCATION WITH THE USAGE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE	169
V. Krasnova CONCEPTUAL APPROACH TO THE PHENOMENON OF GIFTEDNESS IN RUSSIA AND ABROAD	172
E. Karpanina & M. Kuznetsova THE THEORY OF CIVIC EDUCATION IN THE SOCIO-HISTORICAL CONTEXT	175
B. Bokayev, Z. Torebekova & A. Kazhenova PhD IN KAZAKHSTAN: REQUIREMENTS AND PROCESS OF OBTAINING THE DEGREE	179
K. Mashrapova STUDENTS SOCIAL ACTIVITY IS AS THE PURPOSEFUL ACTIVITIES	182
A. Artyukhina & V. Chumakov CONTINUING EDUCATION OF FACULTY MEMBERS AS THE BASIS FOR IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH TO TEACHING IN HIGHER MEDICAL EDUCATION ESTABLISHMENTS.	184
B. Gridneva PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN ANOTHER LANGUAGE OF TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION STUDENTS	186
N. Sattarova ROLE OF E-PORTFOLIO IN FORMATION ICT-COMPETENCE FUTURE ENGINEER	188
E. Zvyagintseva POLY CULTURALISM OR POLITCORRECTNESS. WHAT IS THE CHOICE OF RUSSIAN STUDENT ENVIRONMENT AT UNIVERSITY OF ECONOMICS	190
L. Glushok COMPARATIVE ANALYSIS OF EARLY CHILDHOOD PROFESSIONALS' TRAINING IN AUSTRALIAN AND UKRAINIAN INSTITUTIONS OF TERTIARY EDUCATION	193
J. Kulikova THE ROLE OF FACULTY DEVELOPERS IN FACULTY DEVELOPMENT OF THE ACADEMIC STAFF IN THE USA HIGHER EDUCATION	196
M. Danilova REALIZATION OF CULTURAL PLURALISM PRINCIPLE IN AMERICAN REALITY IN THE MIDDLE OF THE XXTH CENTURY	198
N. Agaev PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CULTIVATING THE STUDENTS' HEALTHY LIFESTYLE	200
N. Niyazbaeva CO-EXISTENTIALLY COMMUNITY: INTERACTION IN DYADS «TEACHER – MASTER STUDENT»	202
E. Chelnokova TUTORIAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF ADAPTATION OF STUDENTS-BACHELORS OF MANAGEMENT TO TRAINING IN THE HIGHER SCHOOL »	204
G. Echmaeva TEACHING ROBOTICS EDUCATIONAL OPPORTUNITIES IN THE FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES STUDENTS OF BASIC SCHOOL	206
O. Razzhivin & K. Volkova THE FACTORS OF DRUG ADDICTION AMONG OLDER ADOLESCENTS	208
G. Ermolenkova & E. Preobrazhenskaya INTERCOMMUNICATION AND SOCIAL COMPETENCE OF TEENAGERS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOLS	211
T. Klimova & N. Shapranova FORECASTING PROBLEMS OF INTEGRATION INTO THE SOCIETY OF GRADUATES OF SPECIAL (CORRECTIONAL) AND SECONDARY SCHOOLS	214
S. Mitrosenko THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO THE FORMATION CITIZENSHIP AMONG ORPHANS	217
O. Osipova PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS	221
S. Yakovlyk THE CONCEPTUAL ORGANIZATION OF THEATRICAL PEDAGOGICS IN THE PREPARATION OF A MODERN TEACHER	223
A. Hentonen CRITERIA AND PARAMETERS OF READINESS OF THE FUTURE TEACHER TO DEVELOPMENT OF MORAL CONSCIOUSNESS OF SCHOOLBOYS	226
I. Chakova USING TECHNIQUES OF EMOTIONAL ACTIVITY IN THE INITIAL STAGE OF INSTRUCTION IN THE SCHOOL UNDER THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL CONTINUITY	228

Vol. 3. Psychology and pedagogics

<i>J. Orlova</i> PROBLEMS OF INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND PARENTS IN THE PROCESS OF PREPARATION OF CHILDREN FOR SCHOOL	231
<i>Iu. Sidorenko</i> ATTITUDE OF ADOLESCENTS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES TO THEIR PARENTS AS AN INTEGRAL COMPONENT OF HARMONIOUS RELATIONS IN THE FAMILY	233
<i>S. Mitrosenko & Z. Kolokolnikova</i> IDEA OF CITIZENSHIP IN ORPHAN CHILDREN PRIMARY SCHOOL AGE	236
<i>S. Roslyakova</i> PRINCIPLES OF MAKING PROCESS TO FORM COGNITIVE COMPETENCE OF ADOLESCENCE LEARNERS	239
<i>S. Klemenchuk</i> FORMATION OF BODILY PLASTICITY AS A MODERN MEANS OF PHYSICAL EDUCATION GIRLS 15-16 YEARS	242
<i>G. Popov & G. Tuguleva</i> DEPENDENCE OF PRE-SCHOOL PHYSICAL TRAINING EFFECTIVENESS ON ITS INTENSIVENESS	245
<i>N. Chernysh</i> INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE ASPECT THE STUDY OF LYRIC POETRY AT SCHOOL	248
<i>I. Bozhenskaya</i> THE ROLE OF EDUCATION IN SHAPING POLILINGVALNOGO INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AMONG PRIMARY SCHOOL	250
<i>L. Gadzaova</i> REGIONALIZATION OF MORAL CONSCIOUSNESS	251
<i>N. Eroshenkov</i> PROFESSIONAL-MORAL ASPECT OF INNOVATIVE TRAINING FOR FUTURE POLICE OFFICERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA	254
<i>N. Khacayuk</i> ORGANIZATION FORMS OF SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL WORK IN "SCHOOL OF FUTURE" OF AUTONOMOUS REPUBLIC OF CRIMEA: TRADITIONS AND NOVATIONS	256
<i>N. Petrov</i> THE APPLICATION OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES ON THE EMPLOYMENT OF GRAPHIC ACTIVITY	259
<i>I. Badyugina</i> ART-PEDAGOGY IN PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS OF FINE ARTS.	261
<i>Y. Velichko</i> FORMATION OF INFORMATION COMPETENCES OF STUDENTS IN MUSICAL-PEDAGOGICAL PROCESS	263
<i>I. Molostvova</i> TECHNOLOGY FORMATION OF ART-INTERPRETIVE COMPETENCE IN THE MUSIC-LEARNING PROCESS	266
<i>S. Shishkina</i> ORGANIZATIONAL FORMS OF EDUCATION OF UNDERGRADUATES IN A COURSE «TECHNOLOGIES OF SKILLED AND EXPERIMENTAL WORK IN SYSTEM OF MUSIC EDUCATION	269
<i>L. Khamitskaya</i> GOAL-SETTING IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE APPROACHES TO DEVELOPMENT OF GENERAL MUSICAL EDUCATION IN MODERN SOCIO-CULTURAL CONDITIONS	271
<i>O. Militsina & T. Shutova</i> ON THE RELATION OF GENERAL MUSIC AND VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS FURTHER EDUCATION	273
<i>E. Saitbatalova</i> FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE SOCIO-PERSONAL COMPETENCES OF GRADUATES IN ECONOMICS IN THE UNIVERSITY	276
<i>O. Shentsova</i> FORMATION OF GRAPHIC CULTURE IN PREPARATION OF FUTURE ARCHITECTS	279
<i>N. Botsieva & I. Botsiev</i> INNOVATIONS IN TEACHING OF PHYSICS AND MATHEMATICS IN THE MEDICAL UNIVERSITY	282
<i>I. Golenova</i> STUDYING OF THE MOTIVATION AND COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY IN LEARNING MATH	284
<i>E. Dolgopolova</i> CONTEXTUAL APPROACH TO TEACHING MATHEMATICAL ANALYSIS	287
<i>A. Veselov</i> ESPECIALLY THE USE OF ICT IN MATHEMATICS LESSONS IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES	289
<i>S. Kostromina & D. Gnedych</i> THE INNOVATIVE APPROACH IN USING THE VISUAL AIDS IN MODERN EDUCATION	291
<i>L. Kuznetsova</i> THE ORGANIZATIONAL-METHODICS MODEL OF THE COLLABORATION IN THE SYSTEM "TRAINER – SPORTSMAN – PARENTS"	294

CONTENTS

<i>V. Pashkovskaya & E. Shvets</i> CARRYING ON THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF PUBLIC INTERVIEWS FOR PROFESSIONAL ADAPTATION 034702 STUDENTS MAJORING IN RECORDS MANAGEMENT AND ARCHIVAL SCIENCE IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION	306
<i>O. Kaukina</i> FORMATION OF DESIGN CULTURE TECHNOLOGY TEACHERS	309
<i>D. Naumov</i> TRAINING WEBSITE AS A MEANS OF FORMATION OF DESIGN TECHNOLOGY SKILLS OF TEACHERS	312
<i>S. Mikitchenko</i> PROJECT AND PROBLEM ORIENTED APPROACHES AS AN EFFECTIVE AND TARGET FOUNDATION OF PROBLEM ORIENTED TASKS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	315
<i>N. Krupenina</i> OBJECTIVE: THE CORRELATION OF CULTURAL COMPETENCE BETWEEN UKRAINIAN UNIVERSITY TEACHERS WITH ARABIC STUDENTS	318
<i>T. Lisitsyna</i> MY PHILOSOPHY OF TEACHING WRITING	321
<i>N. Portnykh</i> LEARN TO CONDUCT AN OFFICIAL HOLIDAY CHATTER	324
<i>O. Bayburova & K. Stepanenko</i> CULTURAL DIFFERENCES OF LIFELONG LEARNING IN HOSPITALITY INDUSTRY ORGANIZASTIONS	328
<i>O. Neumerzhytska</i> FORMATION OF INDIVIDUAL VALUES THROUGH THE PRISM OF D. CHYZHEVSKYI'S VIEWS	331
<i>M. Glushenko</i> BUILDING INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE IN COMPUTER MEDIATED COMMUNICATION	334
<i>N. Polenok</i> FORMATION OF SPEECH COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION	340
<i>O. Vovk</i> BASIC PRINCIPLES OF COMMUNICATIVE AND COGNITIVE APPROACH TO TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO UNIVERSITY STUDENTS	342
<i>S. Danylyuk</i> CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION OF FUTURE PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE	345
<i>E. Golubovskaya</i> USING ROLE PLAYS AS FOLLOW-UP ACTIVITIES IN TEACHING BUSINESS ENGLISH AND ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES	348
<i>I. Kobozeva</i> MAIN IMPERATIVES OF SUBSTANTIAL AND STRUCTURAL EVOLUTION OF REGIONAL MUSIC EDUCATION	353

PSYCHOLOGY

EXISTENTIAL VALUES OF OLDER PEOPLE:
YOUNG PEOPLE'S IDEA

N. Niyazbaeva*

Abstract

In this article the data mini-survey conducted to identify the representations of young people about the value of modern life old man and his ideas about the age of an elderly person.

Keywords: values, existential value of life, the elderly, related to old age.

Ценности – ключевая тема экзистенциальной психологии в исследовании внутреннего мира человека, его переживаний, жизненной силы и наполненности. Ценность – это то, что «мы используем для выделения и возвышения того, что человек глубоко лично воспринимает как имеющее особое качество – как «благо» [3, с. 4]. Ценности нерациональны, никакие рациональные объяснения не имеют силы над ними. Ценности не связаны с нормами и моралью, они лежат глубже всякого рационального понимания, глубже всякого мышления, глубже всякой логики.

Экзистенциальное значение ценностей заключается в том, что они *воздействуют на наше бытие, и оно становится другим*. Ценности начинают изменять меня, подчеркивает А. Лэнгле [3].

Наши ценности – это тот *внутренний язык*, на котором мы описываем нашу собственную психологическую реальность. Размышляя о ценностях, мы обнаруживаем, что их может быть несколько в жизни человека, – пишет А. Лэнгле. Каждую из ценностей мы понимаем по-разному; что понять и осознать себя возможно лишь в сравнении с другими. Но в конечном итоге, экзистенциалисты опираются на фундаментальную ценность, переживание которой звучит «*Я есть – и, в сущности, это хорошо, что я есть*». Это то «Да жизни», которое является основой любого переживания ценности [3, с. 10].

Фундаментальной экзистенциальной ценностью человека любого возраста является жизнь. Человеческая жизнь – это невозполнимый ресурс и имеет действительно огромную потенциальную значимость. Но ценность этого ресурса сама по себе еще ничего не значит. Чем наполнена жизнь, каково ее ценностное содержание, какие смыслы вкладывает человек в этот ресурс?

В процессе подготовки данных материалов мы провели мини-опрос с целью выявления представлений о жизненных ценностях современного пожилого человека и представлений о себе в возрасте пожилого человека. В опросе участвовали две категории: учащиеся магистратуры разных специальностей (объединенная группа) КГУ им.А.Байтурсынова и педагоги дошкольных учреждений Костанайской области (воспитатели), проходивших курсы повышения квалификации в данный период в г.Костанайе в Областном институте повышения квалификации учителей.

Общее количество людей, включенных в выборку, составило 34 человека: 13 и 21 соответственно. Возраст опрашиваемых обеих групп от 21 года до 55 лет.

Следует отметить, что вопрос о границе пожилого возраста и старости не обозначался, главной задачей был именно анализ представлений того, каким видит себя человек в будущем, конструктивно либо неконструктивно, и какими ценностями наполнена жизнь современного пожилого человека.

На вопрос «*Каковы, по вашей оценке, ценности современного пожилого человека?*» ответы распределились следующим образом:

1. Внуки, дети, их благополучие и благосостояние – 31%
2. Материальная обеспеченность – 24%
3. Уважение к себе со стороны детей, молодых людей – 18%
4. Здоровье – 18%
5. Доброта, доброе отношение к миру, другим людям – 5%
6. И разное: стабильность в стране, самодостаточность, ясный ум, спокойная жизнь, путешествия – 4%

В целом, распределение ценностей, по нашей оценке, не выявило каких-либо отличительных особенностей от стандартных стереотипных представлений о содержании жизни пожилого человека: «нянчить внуков, правнуков», «заниматься домашним хозяйством», «чувствовать внимание близких», «заботиться о своем здоровье» и др. Как отметила одна из респондентов: «Ценности жизни остаются теми, что и в 30, и в 40 лет. Угасает только тело, а душа остается молодой».

Отметим, что частота встречаемости ценности «материальные блага» и все аспекты, связанные с ней («цены на продукты», «размер пенсии») значительно преобладает в группе педагогов дошкольных учреждений. Считаем, что связано это с двумя

* Natalia Niyazbaeva, Ph.D., assistant professor of psychology and pedagogy Kostanay State University.

аспектами: 1) средний возраст группы воспитателей выше (42 года), нежели средний возраст магистрантов (24 года); 2) воспитатели – преимущественно жители сельской местности, где уровень жизни населения в нашей стране ниже, чем у городских жителей, соответственно материальные проблемы острее переживаются.

Второй вопрос звучал следующим образом: *«Какими вы себя представляете в пожилом возрасте, старости?»*.

Обратим внимание, что ответы на этот вопрос не подтвердили распространенные стереотипные представления о старости и людях пожилого возраста, что старый человек – это существо болезненное, слабое, которое не может работать и нуждается в постоянной помощи и опеке; это существо заброшенное и одинокое, консервативное, нередко страдающее нарушениями мозговой деятельности, неспособное к активной профессиональной деятельности, дальнейшему обучению и т.д.

Конструктивные стратегии, позитивные представления о своем «пожилом будущем» значительно перевесили негативные переживания, причем в обеих группах: «Я добилась всего в жизни... Дала очень много хорошего своим детям», «Состарюсь вместе со своим драгоценным мужем в любви и радости», «Еще много нужно сделать: и с внуком погулять, и статью написать, и с мужем в театр сходить», «Буду здоровой, много проводить времени с семьей», «Счастье моих детей – результат моей жизни» и др.

Среди ответов встретились и такие: «Я представляю себя доброй бабушкой», «Я буду веселой старушкой, потому что в молодости такая», «Я буду активной бабушкой...», «Стала хорошим и мудрым человеком, который помогает словом своим внукам», т.е. респонденты (это женские ответы) подчеркивают прогнозирование внешних личностных изменений в позитивную сторону, достаточно оптимистично прогнозируют свое будущее и себя в нем.

Из общего числа респондентов 17% в своих представлениях о жизни в пожилом возрасте в той или иной степени выразили беспокойство и тревогу: «не хватает сил для работы по дому (огород, животные)», «никому не хочу быть обузой», «боюсь одиночества», «надеюсь, моя дочь меня в старости не бросит», «переживаю, чтобы мои внуки и внучки жили мирно и дружно», «беспокоюсь за родственников».

Исследуемые представления отразили видение того, что должны делать пожилые люди на пенсии, об их ролевом поведении. Обнаружены две основные группы этих представлений. Первая, наиболее значительная в процентном соотношении (87%) – помощь семье: пожилые должны воспитывать внуков, помогать семье и детям, выполнять домашнюю работу: «Буду всегда путешествовать с внуками», «У меня будут внучки, которых я научу вязать, вкусно готовить, быть культурными и воспитанными» и др.

Вторая группа (13%) – занятие собой, которое включает следующие подкатегории: пожилые люди должны отдыхать, путешествовать, вести активный образ жизни, общаться, жить для себя: «Ура! Отдых! Могу путешествовать. Детей на ноги поставил. Могу для себя жить», «Прожила хорошую жизнь, пора увидеть мир, а, может, и написать книгу».

Таким образом, общей детерминантой выбора конструктивной либо неконструктивной, ориентированной на других либо концентрированной на себе жизненных позициях в пожилом возрасте является отношение человека к этому возрасту, которое складывается не только в поздние возрастные периоды, когда пожилой возраст или старость очень близко или уже свершившийся факт, но и на более ранних этапах жизненного пути.

М. Хайдеггер сравнивает ценность с горизонтом, в котором разворачивается действие. Значит, обретение ценностей активизирует человека. Полагаем, что актуализация ценностей пожилого человека, осмысленное отношение к старости, преодоление стереотипов о беспомощности, ненужности и заброшенности «стариков», «престарелых», «ветеранов» способствуют формированию положительного отношения к неизбежным возрастным внутренним и внешним изменениям.

References

1. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основные ступени развития субъектности человека // Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000. С. 212-385.
2. Краснова О. Порождение заблуждений: пожилые люди и старость // Отечественные записки. 2005. № 3(23). URL: <http://www.strana-oz.ru>.
3. Левинсон А. Старость как институт // Отечественные записки. 2005. № 3(23). URL: <http://www.strana-oz.ru>.

THE LINKAGE BETWEEN THE SENSORY MOTILITY AND THE DEVELOPMENT
OF COMMUNICATIVE AND VERBAL FIELD BY THE PSYCHICS
IN PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

*N. Horsheva**

Abstract

The problem of the linkage between the sensory motility and the development of communicative and verbal field by the psychics is studied in the article. It is examined the correlation of notions such as the motor progress, the sensory progress, the sensory motility progress, the verbal progress, the communicative function of speech in scientific works by different authors. It is pointed the features of their formation among the retardation of the psychics progress children. There are some questions of the influence of the sensory motility activities on the correction of the communicative function of speech among the retardation of the psychics progress children.

The article can be used by the specialists in different fields such as logopaedics and psychology among the retardation of the psychics progress children.

Keywords: the progress of the sensory motility, the communicative function of speech, the retardation of the psychics progress children.

Анализ исследований, посвящённых влиянию сенсомоторики на развитие других психических функций, показывает, что многими учёными констатируется онтогенетическая взаимозависимость развития мелкой моторики руки и речи (В.И. Бельтюков, Т.Н. Винтаева, М.М. Кольцова, Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, В.В. Цвынтарный, А.А. Кукуев, М.Р. Bryden). Авторами подчёркивается, что движения руки исторически в ходе развития оказали существенное влияние на становление речевой функции.

Анализируя экспериментальные данные, свидетельствующие о связи функции руки и речи, в том числе и данные электрофизиологических исследований, М.М. Кольцова пришла к заключению, что морфологическое и функциональное формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов, поступающих от пальцев рук. Она особо подчёркивает, что влияние проприоцептивной импульсации с мышц руки так значительно только в детском возрасте, пока идёт формирование речевой моторной области. Более того, систематические упражнения по тренировке движений пальцев оказывают стимулирующее влияние на развитие речи и являются, по мнению М.М. Кольцовой «мощным средством работоспособности коры головного мозга». [4, с. 130]

Связь моторного и речевого развития ребёнка сегодня уже не оспаривается. Однако, специальных исследований по изучению взаимосвязи сенсомоторного развития ребёнка и одной из важнейших сторон его речевого развития – коммуникативной функции речи, явно не достаточно. Между тем, значимость такой связи, специфика взаимовлияния этих сфер психики, особенности их развития у детей с нарушениями развития, – все эти вопросы сегодня остроактуальны для коррекционной психологии и педагогики, для понимания механизма коррекции каждой из этих сфер, для использования взаимосвязанных механизмов их формирования.

Коммуникативная функция речи предполагает использование речи для сообщения другим какой-либо информации или побуждения к действиям. При передаче сообщения происходит указание на какой-либо предмет, что обозначается как указательная (*индикативная*) функция речи; а также высказывание собственных суждений по тому или иному вопросу, что обозначается как функция высказывания (*предикативная*). Иногда выделяют еще и эмоционально-выразительную составляющую, от которой зависит побудительное действие. [7]

Роль коммуникативной функции речи (КФР) в общем развитии ребенка связана, с одной стороны, с ее направленностью на формирование системы знаний и смыслов путем присвоения социального опыта в различных видах деятельности (общении, учебно-познавательной, игровой, творческой). С другой стороны, КФР обеспечивает саморегуляцию личности в планировании и осуществлении этой деятельности, а так же регуляцию взаимодействия с окружающими. [8, с. 4]

КФР реализуется, прежде всего, в общении. Убедительные доказательства влияния общения на развитие ребенка даны в работах М.И. Лисиной. [5] Коллектив ученых под ее руководством в течение многих лет проводил исследования генезиса общения у детей и его влияния на развитие ребенка.

Отечественная психология рассматривает обучение в рамках концепции деятельности как общую коммуникативную деятельность, подчеркивая тесную связь об-

* Horsheva Natalya, the Candidate of the science psychology, Senior Lecturer of the Federal State Budget Educational Institution of the higher and professional education "Nizhegorodsky State Pedagogical University".

щения с речью, являющейся его средством (А.В. Запорожец, М.И. Лисина (1974) А.Н. Леонтьев (1997)).

В психологических характеристиках речи выделяется в качестве базовой её коммуникативная функция. Согласно А.К. Марковой (1974) данная функция включает информационный и регулятивный аспекты, находящиеся между собой в тесной взаимосвязи и взаимодействии.

Информационный аспект КФР обеспечивает присвоение общественно выработанных значений в учебно-познавательной деятельности; обмен значениями в информационной деятельности; выработку новых значений в творческой деятельности; самовыражение (различение значения и смысла) в собственно деятельности общения. Следовательно, информационный аспект КФР направлен на передачу и усвоение общественного опыта.

Регулятивный аспект КФР обеспечивает саморегуляцию, планирование отдельных действий и перспективную саморегуляцию в самообразовании и самовоспитании; регуляцию и дифференциацию воздействия во всех видах совместной деятельности; эмоциональный контакт собственно деятельности общения.

Только в общении с другими перед ребенком встает особая – коммуникативная задача – понять обращенную к нему речь и произнести вербальный ответ. Многими исследователями подчеркивается (М.И. Лисина, В.В. Ветрова, А.Г. Рузская, М.Г. Елагина, С.Ю. Серебренникова и др.), что КФР не только генетически исходная, но и основополагающая в становлении речи. Развиваясь на ранних этапах онтогенеза она тесно связана с сенсорным и моторным развитием ребенка. Активное развитие словесной речи начинается, когда движения пальцев рук достигают определенной скоординированности. Развитие пальцевой моторики как бы подготавливает почву для формирования речи. [9]

А.В. Запорожец (1960) отмечал, что нейродинамические процессы, характеризующие вторую сигнальную систему, не даны ребенку в готовом виде от рождения, а формируются и развиваются на протяжении детства. Если при развитии ребенка эти процессы нарушаются, то страдает словесная и двигательная система, а психомоторный акт оказывается нарушенным.

С другой стороны, речь имеет огромное значение в регуляции моторных действий. У детей словесное управление движением возникает первоначально непосредственно в ситуации общения, когда ребенок выполняет словесные требования взрослого. Впоследствии речь только из средства общения превращается и в средство организации собственного поведения; таким образом, формирование произвольных движений происходит под воздействием речевой регуляции (А.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.А. Рубинштейн, Н.В. Суханова и др.).

Прямая зависимость между уровнем речевого и моторного развития в детском возрасте была выявлена в исследованиях А.В. Фоминой. Она обследовала более 500 детей в различных детских учреждениях и установила, что уровень развития речи у них напрямую связан с уровнем развития тонких движений пальцев рук. С уровнем же развития общей моторики он совпадал не всегда. Было обнаружено, что, если развитие движений пальцев рук соответствует возрасту (норме), то и развитие речи находится тоже в пределах нормы. Если же развитие тонкой моторики отстает, задерживается и развитие речи, хотя общая моторика при этом может быть в пределах нормы и даже выше. [9]

Результаты электрофизиологических исследований, проведенных под руководством М.М. Кольцовой, свидетельствуют о том, что речевые области формируются под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук. К моменту рождения ребенка строение обоих полушарий совершенно идентичное и какого-либо преимущественного развития речевых областей в правом и левом полушарии не имеется. Однако по мере того как развивается и совершенствуется функция руки, и, в связанное с ней полушарие поступает все большее количество проприорецептивных импульсов, то полушарие, которое получает больше импульсов (левое – у правой, правое – у левой), становится ведущим. Следовательно, морфологическое и функциональное формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук. [4, с. 85]

В невропатологии давно имелись наблюдения, указывающие на тесную связь функции речи и руки. Так, известно, что при травме или кровоизлиянии в речевой моторной области в левом полушарии у человека не только утрачивается речь, но и нарушаются тонкие движения правой руки, хотя сама область двигательной проекции пальцев остается нетронутой. [2]

Исследования современных невропатологов (И.Е. Сологубова, О.И. Маслова, Н.Ю. Семёнова), изучавших специфику психомоторного и речевого развития детей раннего и дошкольного возраста, убедительно доказывают, что для ранних стадий онтогенеза «слитность» сенсомоторных и речевых (предречевых) нарушений наиболее характерна.

На втором и третьем году жизни это комплексное нарушение трансформируется в отставание моторного, психического и речевого развития.

На существующую связь и взаимодействие между мелкой моторикой рук и речью указывают различные факты, касающиеся вербального развития детей. В частности известно, что при алалии, когда недоразвитие речи обусловлено органическим поражением речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка, оказываются недоразвитыми и тонкие движения рук.

Тесная связь речевой функции и функции пальцев рук выявлена педагогами и врачами также при «переучивании» левой и правой. В настоящее время имеется

обширная литература, свидетельствующая о том, что при грубом переучивании когда, например, ребенку привязывают левую руку за спину и заставляют его все делать правой, очень часто развивается заикание. Выработываемое при таком приурочивании торможение в области двигательной проекции левой руки распространяется на область Брока, что и приводит к нарушениям речи.

Все эти факты свидетельствуют о том, что здесь имеет место нечто большее, чем простая корреляция двух функций. Двигательный анализатор рассматривается как один из наиболее существенных механизмов, обеспечивающих целостную интегративную деятельность мозга. Поскольку фило- и онтогенетически моторное и речевое развитие протекает параллельно, взаимодействуя и взаимообуславливая друг друга, аномальное развитие двигательной сферы оказывает влияние на состояние речи, и, наоборот, дефекты словесной системы – на собственно моторное развитие.

Специальных исследований в коррекционной психологии, посвящённых изучению сенсомоторного развития детей с ЗПР в связи с развитием их коммуникативной функции речи мы не обнаружили, но ряд исследований посвящён тем или иным проблемам нарушения моторики и речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза.

Так, моторная недостаточность или её своеобразие отмечается учёными при различных видах речевой патологии (Э.С. Бейн, Т.Н. Винтаева, А.А. Данилова, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, А.Г. Ипполитова, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, Б.И. Шостак и др.)

В частности, экспериментальные исследования мелкой моторики у детей с ОНР (В.П. Дудьев, Т.Н. Винтаева, Ю.Ф. Гаркуша, Р.Е. Левина) показали, что у детей этой категории отмечаются явления моторной истошности: замедление, смазанность и неточность движений к концу задания, аритмичность и нечёткость пальцевых движений, несовершенства контроля и регуляции движений.

Своеобразие мелкой моторики исследовалось и у заикающихся, но, главным образом, у подростков или взрослых с нарушениями двигательных функций (Е.В. Оганесян, Б.И. Шостак и др.).

Значительное число исследований посвящено изучению моторного развития умственно отсталых детей (Р.Д. Бабенкова, Н.П. Вайзман, А.А. Дмитриев, Н.А. Козленко, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, И. Марцинкявичус, В.М. Мозговой и др.). В этих исследованиях отмечается значительное отставание у детей в развитии словесной регуляции производимых движений. Н.П. Вайзман в этом отношении указывает, что «При обнаружении недостаточной точности тонких ручных операций даже при отсутствии выраженных двигательных расстройств следует проверить более внимательно речевые функции, нарушения которых неизбежно сопровождаются снижением двигательных возможностей рук». [3, с. 21]

А.А. Метиева, Э.Я. Удалова отмечают, что следствием поражения головного мозга у умственно отсталых детей является дефицит сложнскоординированных графических движений руки, что значительно затрудняет формирование навыка письма «Указанные нарушения обычно сочетаются с расстройствами зрительно-двигательной координации. Поэтому требуется не только специальная работа по развитию крупной и мелкой моторики, но и целенаправленная работа по формированию сложнскоординированных движений и базисных графических умений». [6]

Авторы подчёркивают обусловленность развития речи у этих детей их потенциалом в плане моторного развития. «Усвоение речи зависит, в том числе, и от моторной сферы, недоразвитие которой значительно затрудняет овладение речью. В результате слуховые и кинестетические образы или схемы многих слов долго остаются для детей недостаточно чёткими, ослаблен контроль за собственным произношением». [6]

Понятно, что при выраженных интеллектуальных нарушениях у детей фиксируются не только двигательные, но и речевые нарушения. Специфика их может быть различна: от расстройств звукопроизношения, до невозможности коммуникативного взаимного действия, расстройства общения.

В рамках нашего исследования нас, прежде всего, интересует специфика именно коммуникативной функции речи в связи с расстройствами сенсомоторики у детей. Несмотря на то, что эта связь подчеркивается во многих исследованиях, чаще при изучении той или иной формы дизонтогенеза у детей можно найти характеристику какой-либо одной из этих сфер.

Так, в исследованиях Е.Е. Дмитриевой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, С.Ю. Серебренниковой, У.В. Ульяновской, Т.Б. Филичевой показано, что нарушения коммуникативного взаимодействия детей с задержкой психического развития со взрослым или сверстником по тем или иным причинам (социальная депривация, нарушения речевой артикуляции и т.п.) приводит к более стойким формам речевого недоразвития и, как следствие, к общей задержке психического развития. «При наличии базисного дефекта, имеющего органическое происхождение, депривация значительно затормаживает и дополнительно искажает формирование КФР, так как общение со взрослыми является ведущим и определяющим фактором развития речи детей». [8, с. 34]

Коррекционный аспект формирования различных сторон и функций речи через развитие сенсомоторных действий активно используется в логопедии (О.Ю. Горбатко, М.А. Поваляева и др.).

В частности, Н.А. Чевелёва [10] предлагает систему формирования и коррекции речи у заикающихся детей 1-4 кл. в процессе изготовления ими различного рода по-

делок. В этом случае выполняемые ребёнком моторные действия сопровождаются или завершаются речью.

По мнению Л.З. Андроновой, рука в процессе говорения выполняет особую функцию. «Она не отвлекает от акта речи, не сопровождает её механическим образом, а, упреждая произнесение каждого слога, ведет речь за собой. Это позволяет уже с первых занятий получить практически у всех заикающихся разномеричную интонированную речь без спазматических задержек». [1, с. 40]

Однако как показал проведенный анализ, специально задача коррекции речевой коммуникации через специально организованную сенсомоторную деятельность в исследованиях не ставилась. Как правило, элементы развития общения в форме сопутствующей задачи включаются в логопедические занятия и занятия по развитию речи. Однако для детей с ЗПР, имеющих, как правило, негрубые речевые нарушения, трудности вызывает именно коммуникация: установление контакта, способность изложить информацию, высказать свое суждение.

В этой связи можно обозначить ряд проблемных вопросов, требующих специального изучения и выяснения того, насколько тесная связь существует между сенсомоторным развитием младших школьников с ЗПР и речевой коммуникацией? Можно ли через специальную организацию сенсомоторной деятельности в младшем школьном возрасте скорректировать коммуникативную функцию речи детей с ЗПР?

References

1. Андропова Л.З. Комплексная система устойчивой нормализации речи заикающихся. М., 1990.
2. Бейн Э.С. Афазия и пути ее преодоления. М.: Медгиз, 1964.
3. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. М., 1997. 129 с.
4. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка. М.: Педагогика, 1973. 143 с.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
6. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Развитие сенсорной сферы детей. М.: Просвещение, 2009. 160 с.
7. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М., 1996. 440 с.
8. Серебренникова С.Ю. Изучение и коррекция коммуникативной функции речи детей-сирот 6-7-летнего возраста с нарушениями психического развития Дис. к.п.н. М, 2003.
9. Фомина Л.В. Роль движений рук и моторной речи ребенка // Проблемы речи и психолингвистики. М.: МГПИИЯ, 1971.
10. Чевелева. Н. А. Исправление речи у заикающихся школьников. М.: Просвещение, 1966. 96 с.

A. Kruglik *

Abstract

The problem of organization and structured representation of information in students' minds is increasingly gaining importance nowadays. As a factor of spatial intellect, the perceptual congruence presumes a certain adequate spatial organization level of the perceived visual information in mental images and plays the role of precondition and indicator of mental structures' development.

Keywords: spatial intellect, perceptual congruence, mental image.

Развитие представлений о природе интеллекта в тестологическом его понимании исторически было связано с обоснованием, с одной стороны, «целостности» интеллекта (линия Ч. Спирмена, базирующаяся на концепции общего интеллекта) и, с другой, – его «множественности» (линия Л. Терстоуна, признающая множественность интеллектуальных способностей).

Л. Терстоун впервые выделил пространственный фактор интеллекта, под которым понимал способность оперировать мысленными пространственными образами, схемами и моделями реальности. По его мнению, пространственный интеллект, во-первых, определяет успешность и скорость восприятия пространственных отношений и, во-вторых, связан с мысленным манипулированием зрительными представлениями в трехмерном пространстве [1].

Г. Гарднер определял пространственный интеллект как способность воспринимать объекты «в уме» и манипулировать ими, создавать зрительно-пространственные композиции [1]. Сформированность четких представлений об объектах реальности, разработанность их пространственной представленности и способность их адекватной трансформации выступают в качестве индикаторов пространственного интеллекта.

Частным случаем проявления пространственного интеллекта является феномен перцептивной конгруэнтности, базирующийся на механизме константности величины и формы ментальных образов реальных объектов. Перцептивная конгруэнтность является показателем сформированности четких представлений об объекте, т.е. подразумевает разработанность его пространственной представленности в ментальном поле.

Изучением особенностей перцептивной конгруэнтности в контексте пространственного интеллекта занимались многие зарубежные (И. Бидерман, Дж. Брунер, Дж. Гибсон, Р. Грегори, С. Косслин, Д. Марр, А. Пайвио) и отечественные (Н.А. Бернштейн, В.П. Зинченко, Л.М. Веккер, Б.Ф. Ломов, С.А. Рубинштейн) исследователи. Современные исследования представлены работами Т. Ричардсона, Ж.Ф. Ришара, И. Рока, В.А. Барабанщикова, В.И. Белопольского, Б.М. Величковского, А.А. Гуровой, Е.А. Сергиенко.

Многие исследователи (И. Бидерман, Т. Ричардсон, М. А. Холодная) рассматривают образные репрезентации как механизмы систематизации невербальной информации в иерархически упорядоченные когнитивные структуры, что предполагает «развертывание» интеллектуальных ресурсов субъекта в конгруэнтное реальности ментальное пространство [2, 3].

В рамках теории двойного кодирования А. Пайвио и концепции репрезентации С. Косслина постулируется предположение о том, что образная репрезентация основана на параллельной, пространственно упорядоченной организации невербальных структурных компонентов; вербальная репрезентация обеспечивает абстрактный, логический способ мышления и основана на характерной для лингвистических структур пропозициональной (последовательной) организации входящих в нее компонентов [2].

Иными словами, создание мысленного образа предполагает наличие пространственной среды, в которой представлен воспринимаемый объект, пропозициональных и образных файлов, которые создают образ, используя хранящуюся в них информацию.

Образы имеют аналоговый физическому пространству целостный формат, что находит подтверждение в экспериментах по ментальному сканированию Р. Шепарда, Р. Финке, Д. Дэниса, А. Палмера, Р. Паркса [2].

В ходе онтологического развития у субъекта формируется умение абстрагироваться от границ непосредственного, мысленно оперировать образами на более отдаленных пространственных и семантических расстояниях.

Р.А. Финке сформулировал основные принципы организации ментальных образов: имплицитного кодирования, перцептивной, структурной и трансформационной эквивалентности. В соответствии с данными принципами, структура мысленных об-

* Anastasia Kruglik, postgraduate student, junior research fellow, Scientific-methodical Institute of BSU «Republican Center of Human Problems».

разов соответствует реально существующим объектам и может быть реорганизована и интерпретирована; воображаемые и реальные манипуляции имеют сходные динамические характеристики, подчиняются одним и тем же законам и обеспечиваются одними и теми же когнитивными механизмами; мысленные сравнения по абстрактным признакам воспроизводят эффект символической дистанции [2].

Посредством «Теста структуры интеллекта» (ТСИ) Р. Амтхауэра, теста «Прогрессивные матрицы Равена» (ПМР) и эксперимента С. Косслина «Слон и небоскреб» были проанализированы уровень и динамика интеллектуального развития и перцептивной конгруэнтности 150 студентов Белорусского государственного педагогического университета 2 и 4 курсов математического и исторического факультетов с учетом факторов возраста, пола, профессиональной направленности и культурных особенностей. Статистическая обработка данных была произведена с помощью непарного t -критерия Стьюдента.

В соответствии с данными теста ПМР, математики обладают более высокими показателями уровня развития общего интеллекта, чем историки ($m_m=118,7$; $m_i=101,4$); к 4-му курсу показатель несколько снижается у математиков и повышается у историков ($m_m4=113,7$, $m_i4=104,7$). На математическом факультете более высокие результаты были выявлены у юношей ($m_{mю}=126$, $m_{mд}=116,5$), на историческом – у девушек ($m_{iю}=96$, $m_{iд}=104,6$). По результатам ТСИ и ПМР, математики демонстрируют более высокие показатели способностей перегруппировки фигур ($m_m=33,1$; $m_i=29,8$), мысленного оперирования изображениями фигур ($m_m=107,9$; $m_i=103,9$), построения умозаключений на основе линейной дифференциации, динамической наблюдательности, способности к абстракции и аналитико-синтетической деятельности. К 4-му курсу у математиков увеличиваются показатели пространственного воображения и обобщения, у историков – способности к абстракции, классификации понятий и умения оперировать изображениями фигур.

По результатам эксперимента были проанализированы метрические данные – расстояния до мысленных образов объектов «слон» и «небоскреб», полностью закрывающих для испытуемого горизонт видения, и разность этих расстояний (d). Показатели перцептивной конгруэнтности объектов более объективны и стабильны у математиков ($d=2,7$ м), у историков становятся более конгруэнтными к 4-му курсу ($d2=1,8$ м; $d4=3,1$ м); у юношей показатели выше, чем у девушек ($d_{ю}=3,1$, $d_{д}=2,4$).

Разброс данных по расстоянию до объекта «небоскреб» (12,5 м) выше, чем до объекта «слон» (5,4 м), что свидетельствует о сложности абстрагирования от реальных пространственных границ. Данные по «небоскребу» в зависимости от родного города проживания испытуемого ($t=2,3$ при $p<0,02$) подтверждают гипотезу С. Косслина о культурной обусловленности восприятия размеров архитектурных строений.

С точки зрения взаимодействия уровня перцептивной конгруэнтности с показателями интеллектуального развития, обнаружен эффект взаимодействия с математическими способностями по ТСИ ($r=0,22$, $p<0,05$), способностью перегруппировки фигур по ПМР ($r=0,23$, $p<0,05$) и умением мысленно оперировать их изображениями по ТСИ ($r=0,44$, $p<0,05$).

Полученные данные свидетельствуют о том, что механизм перцептивной конгруэнтности является критерием развития невербального интеллекта, в частности, он взаимосвязан с пространственными и комбинаторными способностями.

Итак, наличие развернутых, объективных репрезентаций коррелирует с интеллектуальным развитием обучающихся в процессе учебной деятельности. Полученные данные согласуются с утверждением И.С. Якиманской о том, что пространственный интеллект коррелирует с показателями ориентации в практическом и теоретическом пространстве, более эффективным усвоением знаний, овладением разнообразными видами деятельности [4].

В настоящее время возрастает интерес к пространственному интеллекту в связи с развитием технологии виртуальной реальности.

References

- 1 Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.
- 2 Ричардсон Т.Э.Дж. Мысленные образы: когнитивный подход. М.: Когито-Центр, 2006. 175 с.
- 3 Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
- 4 Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

BALANCE AS BACKBONE FACTOR OF THE STRESS TOLERANCE
OF THE PERSON IN THE EXTREME SITUATION

*N. Korenkova**

Abstract

Developed by the author of article the concept helps to consider the nature and reveal the mechanisms of maintaining and restoring the integrity of the body and the human psyche, to acquire practical skills for solving extreme motor tasks for the effective implementation of their professional activities, in accordance with their functionally opportunities, "here and now."

Keywords: balance, extreme situation, biomechanical principles of moving

*«A life – as bicycle driving.
To keep balance, you should move »*

Albert Einstein

Movement is a life. Each of us heard this banal true but very few people have tried to comprehend it. Each live organism can make movements. The person starts to move in a womb of mother, and throughout all our life we make impellent acts to serve the requirements. The first and major problem of any live organism (individual) – maintenance of own survival in the set environment. Performance of the given problem probably by means of adaptive behavior, i.e. possibility of performance of the functions necessary for satisfaction of external and internal requirements of an organism. All existing difficult systems of an organism are necessary for the person for a possibility in the given place and time to carry out impellent acts. Realization of the impellent acts is made by means of movements which allow to move in space, to achieve the object, avoid danger, to satisfy requirements for food, drink etc. Movements – as air, start to notice, when them limit. In case of impossibility of moving in space (impellent deprivation) an organism unable to survive independently. Then it is necessary either to perish, or to search for an external point of support in which role of other individuals usually acts, beginning to provide satisfaction of requirements of the perishing.

What is the movement? What it happens? As well as whom copes?

Search of answers to the above questions is necessary for beginning with consideration of the basic biomechanical principles of moving of the person in space.

The body of the person – in biomechanics terms «biomechanical system» (BS) – is capable to make enormous quantity of every possible impellent certificates. The main biomechanical difference of the impellent device of the person from any of artificial impellent devices consists in huge quantity of degrees of freedom accessible to it expressed by three-value numbers as kinematic and elastic chains. As any medal, it has two sides in this case too. On the one hand, the richest set of the congenital and got impellent possibilities, on the other hand, necessity of overcoming of a large quantity of degrees of freedom, for division necessary for realization of movement and blocking of the superfluous.

In as much as possible simplified description BS consists of the developed skeleton incorporating more of 200 bones, a muscular fabric (in an overwhelming part cross-section-striped), nervous fibers (the transport ways spending nervous impulses), an integument. Moving to space occurs to the help of carrying over by muscles and articulate connections of bones. Any difficult movement which is carried out by the person in space involves involvement of overwhelming majority of skeletal muscles that allows to speak about absence of any operative reserve. Arising before BS the new impellent problem demands from muscles of obligatory refusal of realization of a problem previous.

The physics asserts that any physical system cannot move in space at the expense of the intersystem movements. Movement becomes possible only at leading to system of external force for it, i.e. the system should receive a reliable point of support. The person moves in space, using two points of support – feet. From the point of view of biomechanics, walking of the person is a falling from one point of support on another.

All impellent acts, moving in space are made in horizontal, sagittal and vertical planes. The person can realize functions on space development, only possessing possibility of preservation of own impellent balance, i.e. keeping stability of a body and its separate links in basic and without supporting phases of impellent action. The management basis any balance is made by interaction of a body with terrestrial gravitation. At the decision of any impellent problems gravitation serves as the basic constant concerning which stable equilibrium of a body should be provided.

It is known that the body is in a stable equilibrium condition when its centre of weight is over the centre of the area of a support, and unstable balance when the weight centre is over its border. If the weight centre leaves abroad the support areas – the body overturns. For overturning prevention it is necessary: or the weight centre to return to a

* Nataliya Korenkova, the candidate of psychological sciences, associate professor, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE).

support middle of the square, or a support middle of the square to bring under the weight centre. The same problem is solved also by a human body, realizing what or impellent certificates. Thus, each time making any impellent certificate, the person, for the sake of task in view performance, aspires to leave a stable equilibrium condition in a no equilibrium condition (or a condition of unstable balance) and to return to an equilibrium condition after its end. In view of their repeatability it is possible to name such set of elementary impellent schemes a cycle and the movements causing to a life this set – cyclic. As any movement of a human body in space gets under this scheme, that, from the point of view of considered sizes, any target impellent certificate can be considered as the cyclic [3].

Morphological substratum of balance is the vestibular mechanism which is in close interaction with visual and impellent systems that provides orientation of the person in space and coordination of movements. The vestibular mechanism helps an organism to be guided with space, both at active movement, and at passive carrying over from place to place blindfold. By means of a vestibular mechanism and a brain bark the movement direction, turns and the passed distance are analyzed and remembered. The vestibular mechanism perceives the information on acceleration or the delay arising at any kind of movements, and also at change of position of a head in space. Here there is an analysis of feeling of terrestrial gravitation, therefore a vestibular mechanism name also gravitation body. In the conditions of rest vestibular mechanism receptors are not raised. The irritation of receptors occurs at an inclination or head movement. Thus there are the reflex reductions of muscles promoting straightening of a body and preservation of balance. Thanks to communications with a spinal cord vestibular reflexes on maintenance of balance of a body in which muscles of a neck, a trunk and finitenesses participate are carried out. As a result of these reflexes the muscular tone is redistributed and balance remains. Communications with a cerebellum give to movements smoothness, accuracy and harmony. Signals which go from the vestibular centers to kernels oculomotor nerves, allow to keep a sight direction at change of position of a head.

At loss by the person of balance there is its falling, BS, leaving for the support area, overturns. Falling stops only when there is a point of support from which the system can build up.

What occurs to the person at the moment of falling?

In this case it is possible to recollect simply the sensations at falling in slippery street or sit down on a chair which was unexpectedly cleaned. Falling is a loss of points of support which is an extreme situation for the usual person.

Extreme situation – concept by means of which the characteristic considerably or suddenly changed conditions, especially adverse with it especially adverse or menacing factors for ability to live of the person, and also high problematical character, intensity and risk in realization of expedient activity in the given conditions. The extreme situation is considered as the danger factor; first of all direct threat for health and a life of people, or threat of failure of their activity under the decision of the vital problems.

Response of nervous system to extreme conditions is expressed in loss of consciousness and occurrence in a state of shock. Because of close connections of vestibular nervous ways and the centers with vegetative nervous system the irritation of a vestibular mechanism, together with motor discoordination, is accompanied by various vegetative reflexes: increase and palpitation delay, breath infringement, narrowing and expansion of blood vessels, increase and fall of arterial pressure, the vomiting, strengthened perspiration. At the moment of the falling there is a sharp reduction of muscles (a muscular spasm) that causes a poisoning of an organism with dairy acid. The endocrine system changes organism humoral background. The exhaustion of glycogenic stocks begins, the requirement for oxygen raises, there is a deficiency of energy.

Thus, it is possible to assert that balance loss is for the person the strongest stress causing factor.

The stress arises at the person when its nervous system receives an emotional overload (negative or positive). According to G.Sele [4], the stress is nonspecific (i.e. same on various influences) the answer of an organism to any demand made to its. This requirement nonspecifically, it consists in adaptation to the arisen difficulty what it was. The nonspecific requirements shown by influence as by that, is and there is an essence of stress.

Thus, the stress is a response of an organism to the extreme influence breaking psychological and-or physical balance of the person.

The impellent certificate is external end of any internal mental process. The moment of falling of the person is accompanied by absence of the purposeful impellent certificate for search of a new point of support and the balance restoration, inadequate reaction BS to the external and internal stimulus, not allowing to reach effective life-support.

It is known that different people can endure the same situation differently. Distinction consists in a dale of an affective component in behaviour, in that how much this situation for each of them is extreme. Stress-steadiness is the defining factor of behaviour of the person in a dangerous situation. According to N.A. Bernstein [1], in an inducing signal or influence (physical, chemical etc.) the situation in which the person has come to be is displayed only, but the activity problem does not contain – the problem is always formed as a result of collision between booster and personal experience of the individual, i.e. a situation and «the internal maintenance» person. Therefore the same situation and the same signal will cause in 20 individuals generally 20 various impellent reactions. The irritation is only pressing a trigger hook, and "shot" — all further — there is an active registration of an impellent problem, its active decision.

Vol. 3. Psychology and pedagogics

The leading backbone factor of purposeful behaviour as well as the separate impellent certificate, the adaptive result is useful to organism ability to live, therefore, ability of the person to cope with an impellent problem correctly is vital. Correctly executed movement is a movement which really leads to the demanded purpose. This movement certainly adequate to problems which has caused it.

Any movement begins with tentative estimation CNS of conditions on balance preservation (position of the centre of weights to the support area), during movement performance these conditions are constantly supervised and corrected. If during movement realization external force (the point of support is given) CNS it will be urgently compelled to reconsider conditions of performance of movement is brought to system, in connection with infringement of the initial scheme of preservation of balance (that is equivalent to refusal of an initial impellent problem). Movement continuation, in its any variant, is possible only from the arisen point of support [3]. If the point of support starts to move, system leaning against it, accordingly, will move to it following. Thus, the system becomes as much as possible operated from the outside.

Balance preservation allows to provide to the person self-sufficiency, independence of external points of support (external objects, people, their opinions, emotional conditions, estimations etc.) and to use them exclusively with a view of own rough reactions, making decisions in real time «here and now». Hence, the equilibrium system cannot be operated and manipulated from the outside, and it is possible to co-operate only with it.

The main feature and danger of any extreme situation consists in impossibility to stop event that all to count, consider and properly to be prepared for a meeting with them. In force-major circumstances it is necessary for person to operate it is as much as possible disciplined, consistently, ergonomically, reasonably, naturally, emotionally stably. It becomes possible under condition of physical and coordination readiness for any reality situations. Backwardness of a vestibular mechanism, lack of sense of the equilibrium forms psychomotor and intellectual ригидность, impossibility to be beyond an impellent template that in extreme conditions of a collapse of a body and mentality leaves the minimum chances of a survival.

Skills of safe behaviour – ability reliably and quickly to be guided in space – it is necessary to bring up in the person since a birth, here again competent support by parents of impellent development of the child plays a main role. Excessive parental guardianship and primary impellent deprivation («do not climb – you will break») leads to formation at the child of impellent templates, to inability is effective, and the main thing, independently and adequately to cope with new vital problems. According to P.F. Lesgaft [2], the slightest attempt of violence over the person of the child conducts to «locking» instincts of inquisitiveness and impressionability and, hence, to delay or even stopping its intellectual and moral development. The impellent skills generated at children's age remain on all life, protecting the person from physical and mental traumas, allowing to keep itself in extreme situations when it is necessary to operate not simply, and to operate in the best way in unpredictable conditions, when there is no time to reflect and it is impossible to be mistaken.

References

- 1.Бернштейн Н.А. Очередные проблемы физиологии активности // Проблемы кибернетики, 1961.
 - 2.Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. М.: Педагогика, 1991. 176 с.
 - 3.Мирошниченко Е.И. Информационная модель экстремального взаимодействия двух биомеханических систем// Теория и практика физической культуры. 1998. № 11-12.
- Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1979.

THE MODEL OF PROACTIVE BEHAVIOR

A. Erzin* & G. Epanchintseva**

Abstract

In article criterion signs of the proactive behavior are presented, allowing to describe this phenomenon and its sources in norm and pathology. Authors developed theoretical model of work the proactive behavior of the individual, including 3 blocks: activation, processing and outcome. The presented model, according to the authors, essentially facilitates a solution of the problem the description and definition of proactive behavior and serves as impulse for the subsequent researches of this phenomenon.

Keywords: proactive behavior, proactivity, the model of proactive behavior.

The proactive behavior is activity of human which is caused by internal motives of the personality, but not just external irritants though its make stimulating impact on behavior.

In psychology the human behavior is considered from two approaches: as *reactive* and *proactive*. According to the first approach, individual acts in rigid compliance with the external circumstances defining his reaction, orientation, style of behavior.

Other approach is proactive. According to this approach, sources of behavioral activity are put in the personality.

It is necessary to note that in modern psychological science there is no uniform definition of the concept "proactivity" [1]. Besides, at present there is no the complete concept describing sources and manifestations of proactive behavior. There is no developed system of the criteria describing this phenomenon. All these problems, certainly, demand the decision by means of carrying out theoretical and empirical studies.

In this article we attempt to designate the main criterion signs of the proactivity phenomenon, and also to design on the basis of these signs the theoretical model of proactive behavior.

So, *criteria of proactive behavior* include:

- 1) awareness of actions;
- 2) understanding of its consequences;
- 3) responsibility for the life;
- 4) spontaneity;
- 5) free will, freedom of decision-making;
- 6) domination of metamotivation under deficiency needs [2];
- 7) orientation to outlook, interests and attitudes;
- 8) using the coping-strategies.

Undoubtedly, the distinguished criteria still need addition and completion, however, its' existence essentially facilitates decision the problem of definition and description a phenomenon of proactivity.

The model of proactive behavior (Fig. 1). In the model of proactivity created by us it is possible to distinguish conditionally 3 stages of the proactive behavior work.

1 stage – activation. This stage includes two blocks – reactive and proactive activations. Reactive activation consists of the following components:

- 1) environmental conditions;
- 2) functional state of organism;
- 3) deficiency (base) needs.

Environmental conditions are, first, situation in which the individual stays. First of all, such factors, as environment temperature, friendliness or hostility of situation, comfort-discomfort of environmental conditions, threat-danger etc. here belong. It is necessary to refer also to this category of factors verbal and nonverbal impact from other people on the individual, public opinion, etc. The important role in this process is played by social, economic, cultural, political situation in the region, the country and around the world. Also it is necessary to mention meaning of information influence which is capable to form the behavior model of the individual (TV, the Internet, radio, the press and so on). Thus, reactive activation is set of the external factors influencing mentality and the personality of the individual.

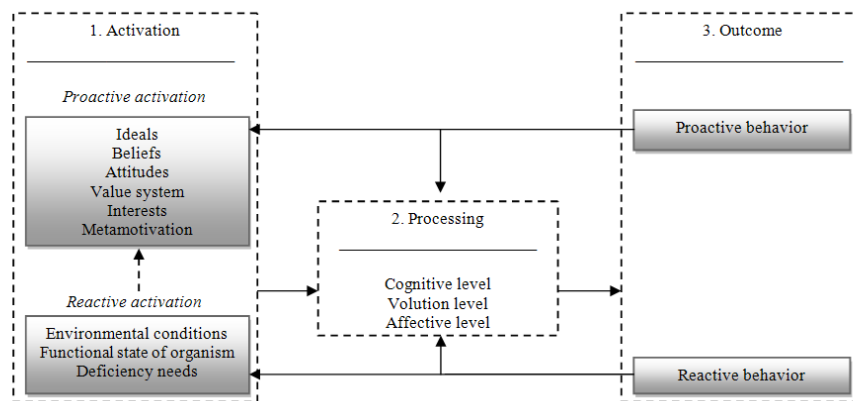
Functional state of organism includes the stimulation going from various systems of organism. Its include metabolism, excitement and rest conditions, wakefulness and dream.

Deficiency (base) needs consist of hunger, thirst, need for breath, dream, sex, evacuation, etc. These needs not depend on volition of the individual, though it can be regulate in a certain measure therefore these need to be carried to reactive instead of to proactive factors.

* Alexander Erzin – post-graduate student of the Orenburg state university, assistant of the Orenburg state medical academy.

** Epanchintseva Galina – doctor of psychology, assistant professor of the Orenburg state university, professor of the Orenburg state medical academy.

Fig. 1. The model of proactive behavior



External factors indirectly influence proactive system of activation.

Proactive activation includes:

- 1) world outlook of the individual (ideals, belief, value system, attitudes);
- 2) interests;
- 3) metamotivation.

The outlook, as a complex of human's representations to the world and to himself, acts as factor influencing behavior and activity of the personality. Ideals, belief, value system and attitudes serve as the starting mechanisms starting a chain of behavioral reactions and bringing to proactive outcome. Interests and orientation of the personality are also capable to define characteristics of behavior, aiming at result and efficiency of activity. The metamotivation [2] includes needs for beauty, for growth and development, self-realization, self-actualization, creativity, spontaneity.

2 stage – processing. There is an analysis and assessment of arrived information from reactive and proactive impetus. Processing includes 3 levels of the analysis:

- 1) cognitive;
- 2) volition;
- 3) affective (emotional).

Cognitive level is connected with work of consciousness, attention, thinking, memory, productive memory, verbal processes. Here importance or insignificance of arrived information, expediency of behavioral activity is estimated, and also there is a decision-making and creation of the action's plan.

Volition level is connected with behavior regulation by means of consciousness also. There is structuring and systemization the arrived information by means of volition acts. According to Rubenstein [3], any volition action is purposeful action which is characterized by awareness, singleness of purpose and regulation by the individual of activity course according to aim.

Affective (emotional) level represents an emotional assessment of information, the emotional relation of the individual to activating factors and to expediency of further activity.

3 stage – outcome. It is a final stage in work of functional system of mentality on formation of the behavioral model. The outcome includes two blocks: proactive and reactive behavior. The reactive behavior is based mainly on reactive activation; the proactive behavior is based on proactive activation and with indirect participation of external stimuli. The proactive behavior as result of work of functional system of mentality represents the activity of the personality being formed under the influence of internal motives and directed on achievement the effective result.

Further there is a feedback of the behavior result to initial stimulation and processing level. If behavioral reaction doesn't correspond on any parameters to initial influencing incentives (reactive or proactive) and to processing levels (cognitive, volition and emotional), then behavioral reaction is started with changes, or the action program is corrected and the decision changes.

There is no doubt that the model presented in article is not the final version and demands completion and reinforcement by empirical data. Nevertheless, this model considerably facilitates the description of proactivity features and sources of its formation in any one individual. This model is suitable, generally, for the description of various cases of behavior – both in norm, and in pathology. Besides, it is necessary to expect that the model of proactivity presented by us will be an incitement for the subsequent researches in this area, because the weak investigation of this subject is still observed in modern psychology of the personality. In any case, the proactivity factor should remain one of the major factors in the analysis the personality and behavior.

References:

1. Frankl V. (2006). Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy, Beacon Press, Boston, MA.
2. Maslow A. (1954). Motivation and Personality. New York: Harper. Second Ed. New York: Harper. (1970). Third Ed. New York: Harper. (1987).
3. Rubinstein S.L. (2000). Basics of general psychology. Saint Petersburg: Piter.

PECULIARITIES OF FORMATION OF CIVIL IDENTITY
FOR THE YOUTH OF TODAY DON.

Y. Koval & G. Molokhina***

Abstract

In the article the civic identity as a psychological phenomenon. The authors note that the education and training of young people in accordance with the cultural traditions of the Cossacks promotes civic identity. In the article the civic identity as a psychological phenomenon. The authors note that the education and training of young people in accordance with the cultural traditions of the Cossacks promotes civic identity.

Keywords: identity, civic identity, a citizen, a Cossack, Cossacks, education, cultural traditions.

Современная ситуация в нашей стране характеризуется тем, что проблема национального самосознания, самоопределения занимает одно из ведущих мест в жизни России. Современные молодые люди представляют будущее России. Поэтому важным является период становления, формирования гражданской идентичности у современной молодежи. Так А.Г. Асмолов отмечает, что «формирование гражданской идентичности призвано обеспечить интеграцию, единство и целостность самосознания личности как гражданина поликультурного общества на основе присвоения системы общечеловеческих нравственных ценностей, свободу его самовыражения на основе учета многообразия социальных установок, норм и ценностей».

Рассмотрим особенности идентичности и гражданской идентичности в рамках становления данного феномена.

Термин идентичность появился в Новое время в работах Р. Декарта, Д. Юма, Дж. Локка, И.Канта, И. Фихте, а наиболее углубленную феноменологическую разработку данная проблема находит в трудах Ф. Шеллинга и Гегеля.

Идентичность рассматривают в русле психологического знания такие зарубежные авторы как Э.Эриксон, З.Фрейд, К. Хорни, К.Г. Юнг, Э. Фромм, Дж.Г. Мид, Ч.Х. Кули, А. Тэжфел, Дж. Тернер, Дж. Марсиа, А. Ватерман, Д. Матесон, И. Гоффман, Ю. Хабермас.

Наиболее глубокий анализ феномена идентичность провел Э. Эриксон. Автор рассматривает идентичность как структуру, которая состоит из определенных элементов, и субъективно переживается «как чувство тождественности и непрерывности собственной личности при восприятии других людей и признающими эти тождество и непрерывность» [1, 472].

Исследования гражданской идентичности в психологии и социологии занимают многие исследователи (В.А. Ачкасов, И.Б. Андрущак, Е.П. Белинская, П.И. Гнатенко, Г.Г. Делигенский, А.М. Дробижева, Т.И. Заславская, Н.Н. Корж, Н.М. Лебедева, Ю.А. Левада, В.М. Межуев, В.Н. Павленко, Т.Б. Рязанова, С.В. Рыжова, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, В.А. Ядов, N. Ammerman, M Barrett, J. Berry, Kalin, H. Tajfel, J. Turner и др). Отмечается, что конструкт гражданской идентичности разрабатывается через близкие понятия: общегражданская, государственная, национальная, российская, государственно-гражданская идентичность (А.П. Ипатова, В.С. Магун, А.М. Дробижева, П.И. Гнатенко, В.Н. Павленко, М. Барретт).

Исследователи, анализируя феномен гражданской идентичности, рассматривают такие ее структурные компоненты как:

- когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности);
- ценностно-смысловой (позитивное, негативное или амбивалентное отношение к принадлежности);
- эмоциональный (принятие или непринятие своей принадлежности);
- деятельностный – реализация гражданской позиции в общении и деятельности; гражданская активность, участие в социальной деятельности, имеющей общественную значимость.

Согласно М. Barrett (2004), в структуре национальной идентичности личности выделяется 2 компонента:

-Когнитивный (знание о существовании национальной группы, о своей включенности в нее, территориальные знания, усвоение национальных символов, обыденных представлений, национальных черт и стереотипов, представление о себе как члене группы и оценка группами своей);

-Аффективный (субъективная важность, ценность национальной идентичности, привязанность к нации, стране, чувства по отношению к национальной территории, членом своей группы, ощущение соев принадлежности).

Э. Эриксон отмечает, что показателями сформированности гражданской идентичности личности, выступающими как критерии ее оценки, выступают такие интегративные качества личности как гражданственность, патриотизм и социально-

* Yulia Koval, senior lecturer in psychology of education at the University of Southern Federal.

** Galina Molokhina, Ph.D., lecturer Institute of Management, Business and Law, Rostov-on-Don.

критическое мышление, обеспечивающее когнитивную основу свободного жизненного выбора личности.

Итак, гражданская идентичность может быть рассмотрена как структурный компонент социальной идентичности, который определяется как результат процесса самоотождествления субъекта с соответствующими группами на когнитивном, эмоциональном, ценностно-смысловом и деятельностном уровнях личности. Гражданская идентичность также включает и представления человека о «своем народе, его языке, культуре, территории, интересах, а также эмоциональное отношение к ним, и при определенных условиях готовность действовать во имя этих представлений» [2].

Одним из способов формирования гражданской идентичности является воспитание и обучение современной молодежи в рамках национальных традиций. Ярким примером является современное возрождение казачества на Дону. Формирование гражданской идентичности происходит в соответствии с традициями казачества, где служение Родине являлось приоритетным.

Культура казаков богата и самобытна. Усвоение культурных традиций способствует формированию гражданской идентичности. Формирование гражданской идентичности возможно при условии изучения истории и культуры общества, к которому принадлежит молодой человек, принятия традиций и обычаев, характерных для этого общества.

Наиболее ярко акцентирование на особенностях культуры и национальных традициях делается в специализированных казачьих учебных заведениях. В настоящее время реализован региональный компонент культурно-исторического образования, осуществляемый на основе действующих нормативных документов: государственного стандарта общего образования, который состоит из федерального (не менее 75% от общего нормативного времени), регионального (не менее 10%) компонентов и компонента образовательного учреждения (не менее 10%). Часы регионального компонента и компонента образовательного учреждения используются учреждениями для введения в свои образовательные программы новых учебных курсов, факультативов и т.д. Таким образом, казачьи учебные заведения используют до 25% нормативного времени на реализацию просветительской деятельности краеведческой направленности, главной целью которой является формирование знаний об истории своего народа, а также культурного просвещения в рамках национальных традиций.

В рамках концепции образовательного регионального проекта «Донской край – наш общий дом» особое внимание уделялось просвещению учащихся в области истории Донского края. Разработан и внедрен в образовательные программы единый комплекс учебников, в которых раскрывается история региона с древнейших времен по настоящие дни. Комплекс учебников «История Донского края» включает в себя учебники: для 5-6 классов, автор О.Г. Веряскина; для 7-8 классов, авторы Н.В. Самарина, О.Г. Витюк; для 9 класса, авторы С.А. Кислицин, И.Г. Кислицина. А также учебно-методические материалы для учителей истории, включающие в себя программу, тематический план, поурочное планирование и контрольно-измерительные материалы.

Формирование гражданской идентичности начинается еще в начальной школе, в обязательный минимум содержания регионального компонента по истории Донского края входит пропедевтика в составе предмета «Окружающий мир». В рамках данного предмета формируются у учащихся представления о родном крае как Родине, о семье, о традициях и истории, знании герба, флага и гимна России и Ростовской области. Направленность на формирование гражданской идентичности четко просматривается в рамках данного предмета: «Мы – жители Донского края, граждане Российской Федерации».

Наравне с историей Донского края в образовательную программу казачьих классов, гимназий, лицеев и кадетских корпусов введен предмет «Литература Дона». Работа с художественными текстами, поэтическими произведениями позволяет глубже проникнуть в историю и быт предшествующих поколений, сформировать более яркий образ казаков как представителей самобытной нации.

Реализация регионального стандарта осуществляется посредством коммуникативной и исследовательской деятельности учащихся, их самостоятельной работы с источниками, посещения музеев, проведения учебных «погружений» в эпоху (поисковые отряды, исторические клубы, творческие коллективы, туристические походы по родному краю). «Целями реализации регионального компонента по истории Донского края являются: воспитание разносторонне развитой личности гражданина России, духовно связанного с малой родиной, знающего и уважающего ее историю, культуру, национальные традиции, ориентированного в системе ценностей и потребностях современной жизни; формирование способности выпускников к самостоятельному жизненному выбору, самообразованию и самосовершенствованию в условиях многонационального и поликонфессионального своеобразия Ростовской области» [3, с. 10].

Подобное образование позволяет сформировать у молодежи целостное представление об историческом, этнонациональном, природном и хозяйственном своеобразии родного края, традициях духовной и нравственной жизни, социальном опыте народа, а также заложить основы понимания идеи межнационального согласия, толерантности как важнейших традиций духовной жизни региона, способствует этнической идентификации, пробуждает интерес к истории России и родного края, воспитывает уважение к представителям старшего поколения и институту семьи. Другими словами лежит в основе формирования гражданской идентичности.

Несмотря на то, что история казачества изобилует белыми пятнами, и не утихают споры относительно происхождения казаков, сущности казачества как истори-

ческого феномена, казачья культура прочно вошла в нашу жизнь. Формирование гражданской идентичности наиболее эффективно происходит в местах компактного проживания казаков. Внеурочное усвоение культуры и быта своего народа играет важную роль в формировании ментальности и способствует формированию гражданской идентичности.

Проведенное исследование особенностей гражданской идентичности у современной молодежи позволило констатировать факт наличия различий в особенностях сформированности данного феномена у кадетов казачьего профессионального лица. В исследовании была использована методика «Кто Я» (М. Куна и Т. Макпартленда). Проведенный анализ позволил сделать следующие выводы.

Кадеты (разных возрастных групп) в самоописаниях чаще употребляют термин гражданин по сравнению со школьниками и студентами университета (различия значимы на статистическом уровне). Студенты казачьего лица в описаниях себя используют термин «казак», это также может быть проинтерпретировано как показатель сформированной гражданской идентичности. Данные понятия рассматриваются как синонимы в рамках обучения в лицее. При анализе степени значимости термина «гражданин» можно отметить, что для кадетов казачьего лица данный термин является значимым, так как встречается в числе первых 10 утверждений. Тогда как у школьников и студентов университета данный термин находится на 17-20 местах или его совсем не используют в самоописаниях.

Описание гражданина России студентами университета является безличным, данный термин они не «примеряют» на себя. Студенты же кадетского лица, описывая общие характеристики, которыми должен обладать гражданин России, затем как бы «примеряют» это описание на себя и делают вывод о том, что они и являются гражданами России.

Таким образом, можно говорить об особенностях формирования гражданской идентичности у студентов казачьего профессионального лица. В результате изучения истории Донского края формируется целостный и своеобразный исторический образ родного края на основе комплексного осмысления региональных процессов и их роли в образовании, самоопределении и саморазвитии современной молодежи.

References

1. Антонова И.В. Проблема личностной идентичности // Психология самосознания. Хрестоматия. Самара: Издательский дом «БАРХАР-М», 2007. С. 471-487.
2. Дробижева Л.М. Интеграционные процессы в полиэтничном российском обществе. URL: http://www.isras.ru/index.php?page_id=882.
3. История Донского края с древнейших времен до конца XVI века. Учебно-методические материалы. Ростов-на-Дону: «Донской издательский дом», 2005. 256 с.
4. Образ России как основа гражданской и личностной идентичности молодежи / Гончаров С.А., Кошелева А.Н., Королева Н.Н., Богдановская И.М., Проект Ю.Л. // Проблемы искусства в XXI веке: задача школы. Сб. статей по материалам Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 22-23 ноября 2010 г.) / Под науч.ред. О.Б. Островского. СПб.: Полтораки, 2010. С. 69-72.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. 2-е изд. М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.

S. Sagajdak *

Abstract

Complex diagnostics of manager's potential is based on psychophysiological, cognitive, and social components of an integrated individuality. Psychophysiological aspects of the diagnostics procedure consists of base natural characteristics such as an individual functional brain structure, nervous activity characteristics and a vegetative tone. Cognitive components are based on attention, memory and thinking characteristics. Social aspects of the complex diagnostics are connected with steady personal features such as communicational flexibility, leadership, motivation.

Keywords: complex diagnostics, a manager, psychophysiological, cognitive, social components.

Оценка профессионально важных качеств руководящих кадров является необходимой составной частью системы эффективной работы с персоналом организации. При этом до настоящего времени в психодиагностике профессионального потенциала руководителя практически отсутствуют системные комплексные разработки.

В западноевропейских странах в стандартную батарею методов профессионального отбора претендента на руководящую должность входят: интервью, психологическое тестирование (оцениваются личностные характеристики и познавательные способности), биографические анкеты, отзывы с предыдущего места работы и даже графология. При этом в каждой стране своя специфика предпочтений. Метод интервью в Бельгии используется в 100% случаев, в Италии – 96%, во Франции – 94%, в Англии – 91%, в Германии – в 60% случаев. Изучение отзывов с прежнего места работы наиболее распространено в Германии и Англии (частота использования 76% и 74% случаев соответственно). Метод графологической оценки качества претендента на вакантное место чаще всего используется во Франции (17% случаев). Психологическое тестирование (изучение личностных и познавательных характеристик) в большей мере применяется в Бельгии (35% случаев), а в Германии и Италии этот вид получения информации о претенденте используется реже всего (соответственно 2% и 8% случаев) [1].

Зарубежные авторы признают важность исследования познавательных способностей (вербального и пространственного факторов в структуре общего интеллекта), характера, темперамента и структуры межличностных отношений претендентов на руководящую должность. Особенно популярны с начала 90-х годов исследования уровня выраженности так называемой «большой пятерки» личностных факторов (*the big five factors*), выделенных в качестве независимых величин из трех факторов методики Г. Айзенка и шестнадцати факторов методики Р. Кеттелла. Это экстраверсия, нейротизм, открытость опыту (*openness to experience*), сознательность (*conscientiousness*) и способность приходить к согласию (*agreeableness*) [2].

Кадровые службы США при психологическом отборе менеджеров применяют полиграф и тесты интеллекта. Парадоксальным является тот факт, что до настоящего времени на бывшее постсоветское пространство мощным потоком поступают диагностические методики-опросники американского производства, в то время как в США они пользуются все меньшей популярностью, особенно в ответственных видах деятельности. Например, по данным американских военных, занимающихся отбором в армию, они избегают любых методик опросного типа: в случае отказа претендент утверждает, что вопрос был им не понят. Такой аргумент не удается оспорить в суде никакими средствами [3].

В России используются, как правило, собеседование, биографическое анкетирование, тесты интеллекта, а также всевозможные личностные опросники. Среди них наиболее распространены ММРІ в модификации А.Н. Собчик, 16 PF Р. Кеттелла, «Локус контроля» Дж. Роттера, «Опросник мотивации достижений» Т. Элерс, опросник акцентуаций характера Леонгарда-Шмишека, опросник межличностных отношений Т. Лири.

Используются также комплексные методы, основанные на экспертных оценках и самооценке руководителя. Мурадян В.А. предложил метод оценки продуктивности управленческой деятельности руководителей в системе госслужбы по процессуальной и энергозатратной составляющим продуктивности управленческой деятельности. Продуктивность оценивалась с использованием показателя успешности, профессиональной и управленческой компетентности; показателя удовлетворенности отношениями и психологической компетентности (на основе метода экспертного опроса и работы с документацией), а также комплексного показателя энергозатратности (на

* Svetlana Sagajdak, PhD in Psychology, chair of Psychophysiology and Professiographic Laboratory, Scientific-methodical Institute of BSU «Republican Center of Human Problems».

основе экспертной оценки и опросников на выявление признаков синдрома хронической усталости, уровня работоспособности и износоустойчивости) [4, 5].

Проблема в том, что опросные методы имеют низкую прогностическую эффективность: в процессе психологического отбора все претенденты в той или иной мере руководствуются принципом позитивного моделирования результатов для наибольшего соответствия будущей должности, желая быть востребованными в профессиональной и социальной сферах. Методы экспертной оценки и самооценки также обладают низкой диагностической эффективностью. Дмитренко Г.А., Шарапатова Е.А. и Максименко Т.М. предостерегают от обобщенной формулировки фраз, которая способствует неточному восприятию. Так, при самооценке своего желания быть руководителем испытуемый неправомерно отождествлял склонность заниматься управленческой деятельностью вообще с организаторской работой, обучением людей и участием в массовых управленческих мероприятиях. В общем, испытуемый хотел бы заниматься руководящей работой, но дифференциация вопроса показывает, что он не так уж жаждет осуществлять все основные виды управленческой работы в равной мере. Еще большая детализация выявляет, что даже ту часть работы, которую испытуемый хотел бы выполнять с максимальным желанием, он вовсе не намерен делать полностью. Так, заявив, что он хотел бы максимум усилий отдавать организаторской работе, при еще большей дифференциации максимальное значение он отдал единственному пункту этой группы признаков организаторской работы, а именно «отдавать команды и распоряжения» [6, с. 203].

Таким образом, при формировании психодиагностической батареи для психологического отбора руководящих кадров мы сознательно отошли от использования вербальных методов (опроса и анкетирования) в пользу методов модельной деятельности с измеряемыми параметрами скорости и точности реакций (нейропсихологические и психофизиологические методики), тестов запоминания и воспроизведения информации, а также проективных методик. В совокупности они выявляют **систему энергетической, информационной и социально-личностной адаптации руководителя к условиям работы**. В зависимости от конкретных внешних условий профессиональной деятельности, связанных с уровнем экстремальности труда, видом и объемом информации, широтой круга и спецификой общения приоритетное значение для успешности деятельности руководителя приобретает уровень развития тех или иных свойств.

Нейропсихологический и психофизиологический аспекты диагностической процедуры заключаются в выявлении базовых природно обусловленных характеристик человека. Это индивидуальный профиль функциональных асимметрий головного мозга, характеристики типа высшей нервной деятельности и вегетативный тонус. На основе этих параметров у человека формируются устойчивые поведенческие проявления, связанные с **энергетическим аспектом** индивидуального стиля деятельности (особенно в стрессовой ситуации): уровень работоспособности, помехоустойчивости; скорость обучения новому и реагирования на изменения ситуации; задатки эмоциональной стабильности.

Когнитивная составляющая комплексного тестирования базируется на выявлении уровня концентрации внимания, продуктивности всех видов памяти и специфичности мыслительных способностей. В условиях дефицита времени человеку по аудиальному или визуальному каналу предъявляется для запоминания словесная, числовая, образная информация. Исследуется также уровень развития операций анализа и синтеза при переработке словесной и образной информации, эрудиция, умение выделять существенную информацию из общего контекста и т.п. Все эти параметры характеризуют **информационную доминанту** индивидуального стиля деятельности руководителя.

Социальный аспект комплексной диагностики связан с выявлением устойчивых личностных черт: коммуникабельность, поведенческая гибкость, лидерство, мотивация и др. Кроме того, выявляются возможные скрытые или неосознаваемые особенности, которые мешают эффективному межличностному взаимодействию: агрессивность, импульсивность, чрезмерная нерешительность и неуверенность в себе и т.д. Это самая сложная диагностическая задача, поскольку не приходится ожидать исповедальной откровенности о собственных негативных сторонах характера от человека, желающего получить высокооплачиваемую работу. Поэтому используется комплекс трех-четырех проективных методик. Как правило, выявляются самые глубинные потребности, трудности и желания человека.

В итоге комплексной диагностики по двум десяткам методик оцениваются 30 качеств руководителя. Среди них 17 качеств, способствующих эффективной деятельности:

- устойчивость мотивации достижения требуемого результата;
- способность к принятию на себя ответственности;
- гибкость стиля руководства;
- критичность в оценке ситуации;
- коммуникативные способности, гибкость в общении;
- высокая степень самоконтроля;
- готовность выслушать мнение других;
- гибкость, нестандартность мышления;
- генерализованность мышления;
- системность мышления, умение четко формулировать цели и задачи;
- способность к выделению существенной информации и взаимосвязей;
- разумная рискованность, умение рассчитать и уменьшить риск;

Vol. 3. Psychology and pedagogics

- способность принимать быстрые решения;
- энергичность и инициативность;
- сохранение эффективности работы в стрессовых условиях;
- высокая работоспособность при длительной напряженной работе;
- эмоциональная уравновешенность.

Выявляются также 13 качеств, затрудняющих деятельность:

- неспособность принимать ответственные решения;
- стремление к избеганию трудностей, использованию стереотипных решений;
- низкая заинтересованность результатом, неустойчивая мотивация достижений;
- авторитарный, негибкий, конфликтный стиль руководства;
- неустойчивость руководства из-за стремления быть приемлемым для всех;
- трудности при принятии внеплановых и альтернативных решений;
- высокая импульсивность;
- неспособность рассчитать негативные последствия в условиях риска;
- сниженная способность к восприятию больших объемов информации;
- склонность к пессимизму, апатии, избегание энергичных действий;
- ранимость, нерешительность, неуверенность в себе;
- вероятность неадекватных действий в экстремальных ситуациях;
- сниженный энергетический потенциал, быстрая истощаемость.

Рассмотрение совокупного портрета руководителя по нейропсихологическим, психофизиологическим, когнитивным и социально-личностным характеристикам дает реалистичный прогноз его поведения в различных ситуациях: при напряженной многочасовой деятельности, в условиях острого стресса, при дефиците времени на обдумывание адекватных действий, при необходимости быстрого переключения с одного дела на другое, при работе с большими объемами разнообразной информации и т.д.

В настоящее время процедуру комплексной психодиагностики прошли более 1500 человек, занятых управленческой деятельностью: претенденты на антикризисное управление, судьи хозяйственных судов, руководители частных фирм [7, 8, 9], заинтересованные в грамотном подборе и оптимальной расстановке менеджеров.

References

- 1 Shackleton, V.J. Management selection: A comparative survey of methods used in top British and French companies / V.J. Shackleton, S. Newell // *Journal of Occupational Psychology*. 1991. V. 64. P. 23-36.
- 2 Digman, J.M. Personality structure: Emergence of the five-factor model // *Annual Review of Psychology*. 1990. V. 41. P. 417-440.
- 3 Фрумкин, А.А. Психологический отбор в профессиональной и образовательной деятельности. СПб.: Питер, 2004. 148 с.
- 4 Михайлов, Г.С. Продуктивность управленческой деятельности руководителя. Монография / Г.С. Михайлов, В.А. Мурадян. М.: Народное образование, 2002. 162 с.
- 5 Мурадян, В.А. Психолого-акмеологическая оценка продуктивности управленческой деятельности руководителя: Методическая разработка. М.: Фобос, 2000. 20 с.
- 6 Дмитриенко, Г.А. Мотивация и оценка персонала: Учебное пособие / Г.А. Дмитриенко, Е.А. Шарапатова, Т.М. Максименко. К.: МАУП, 2002. 248 с.
- 7 Каменков, В.С. Антикризисный управляющий в деле о банкротстве: паспортизация личности по психофизиологическим, когнитивным и социально-психологическим аспектам профессиональной деятельности. Методическое руководство / В.С. Каменков, А.И. Мирониченко, С.С. Сагайдак. Мн.: Тонпик, 2004. 44 с.
- 8 Каменков, В.С. О возможности объективного прогноза производственной результативности судей и других государственных служащих / В.С. Каменков, Д.И. Сагайдак, С.С. Сагайдак, Т.И. Тетеркина // *Доклады Национальной академии наук Беларуси*. - 2004. Т. 48. № 5. С. 116-123.
- 9 Каменков, В.С. Сравнительная оценка психологических особенностей антикризисных управляющих, судей хозяйственных судов и других государственных служащих / В.С. Каменков, Д.И. Сагайдак, С.С. Сагайдак, Т.И. Тетеркина // *Вестник Высшего Хозяйственного Суда Республики Беларусь*. 2004. № 7. С. 102-114.

ABOUT STRUCTURE OF PROFESSIONAL SUITABILITY

L. Nasirova*

Abstract

The basic theoretical regulations about the structure of professional suitability are presented in the article. On the basis of the theoretical and methodological analysis of author's approaches we offered the complex generalized model of professional suitability's structure.

Keywords: personality, professional suitability, motivation, the professional-important qualities, capacities.

В настоящее время проблема профессиональной пригодности ее оценка и особенности формирования являются актуальным в связи большой практической значимостью. Возникает необходимость использования данных результатов исследования в различных областях при оценке и определении профессиональной пригодности.

При изучении профессиональной пригодности необходимо обратить внимание на то, что деятельность во многом определяет особенности развития структуры личности, также личность постоянно трансформируется в деятельности, одновременно изменяются и требования к личности в профессии [2, с. 36-37].

Процесс профессионального развития личности, характеризующийся этапностью, реализуется в формировании профессиональной пригодности, рассматриваемой как совокупность индивидуальных данных человека, при наличии которых он соответствует требованиям, предъявленным к нему профессией. Человек, обладающий такими данными, называется профессионально пригодным.

В изучении структуры профессиональной пригодности значительный вклад внес К.М. Гуревич. Он понимал профессиональную пригодность как «свойство личности, о котором можно судить по 2-м критериям: по успешному овладению профессией и по степени удовлетворения человеком своим трудом» [5]. Данные критерии рассматриваются им как относительные.

Кроме того, он отмечает необходимость сопоставления структуры конкретной профессии с индивидуальными структурами личности. К.М. Гуревич, рассматривая проблему изучения психологических особенностей трудовой деятельности для решения задач профессионального отбора, опирается на данные дифференциальной психофизиологии, теоретической и социальной психологии.

Также активно изучал структуру профессиональной пригодности Е.А. Климов [4]. Он представлял структуру субъективных свойств, составляющих профессиональную пригодность, учитывая мир профессий в целом, следующим образом:

- гражданские качества – идейный, моральный облик человека как члена коллектива, общества;
- отношение к труду, деятельности, профессии. В общем случае – это черты характера, выступающие и в функции компонента профессиональной пригодности;
- общая дееспособность, включающая как особенности соматического и психического здоровья, так и общие способности;
- специальные способности – психические качества, важные для относительно узкого круга видов профессиональной деятельности или для определённой профессии;
- навыки, выучка, знания, опыт;

Также Е.А. Климов выделяет 4 степени профессиональной пригодности:

- непригодность к профессии (группе) – при наличии медицинских противопоказаний. Подразделяется на временную или практически непреодолимую;
- годность к профессии – при отсутствии как противопоказаний, так и показаний;
- соответствие профессии – при отсутствии противопоказаний и наличии хотя бы некоторых личностных качеств, соответствующих требованиям деятельности;
- призвание – при явных признаках соответствия всем основным требованиям деятельности.

Однако единого подхода к структуре профессиональной пригодности до настоящего времени нет. На основании проведенного теоретико-методологического анализа авторских подходов к изучению данного вопроса предлагаем обобщенную комплексную модель структуры профессиональной пригодности.

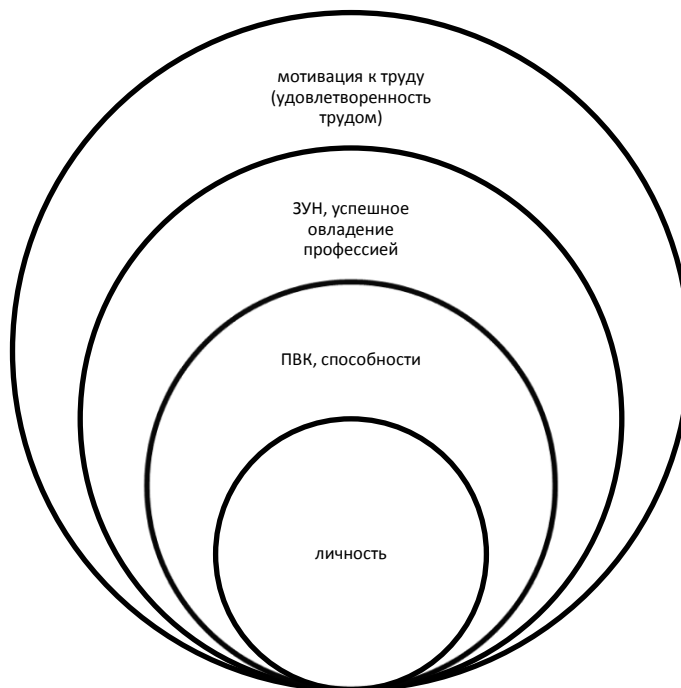
В результате теоретического моделирования авторских подходов к структуре профессиональной пригодности следует выделить следующие компоненты (Рис. 1):

- личность – субъект жизни: активный, ответственный, обладающий способностью к временной регуляции жизни и разрешению жизненных противоречий (К.А. Абульханова) [5];

* Leysan Nasirova, competitor of Kazan (Volga region) Federal University.

- профессионально важные качества (ПВК), способности или предрасположения к той или иной работе. Качества, определяемые этими способностями, называют профессионально важными (значимыми) качествами;

Рис. 1. Структура профессиональной пригодности



- знания, умения и навыки, необходимые для выполнения работы, т.е. необходимая профессиональная подготовленность, которая обеспечивает успешное овладение профессией;

- мотивация к труду: склонность и желание работать, то есть определенный волевой настрой на профессиональную деятельность. Большое значение здесь имеет мотивация, предопределяющая желание работать. Также здесь важным показателем является удовлетворенность трудом – эмоционально окрашенное оценочное представление субъекта деятельности о результате своей трудовой активности, о самом процессе работы и внешних условиях, в которых она осуществляется. [1, с. 469-470].

Общепринятым является подход к формированию структуры профессиональной пригодности в деятельности, что не отрицает необходимости изучать природные, психологические и социальные предпосылки профессиональной пригодности [3].

Таким образом, нами предложена обобщенная модель структуры профессиональной пригодности, в которой основополагающей составляющей является личность.

References

1. Душков Б.А., Смирнов Б.А., Королев А.В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: Словарь. / Под ред. Б.А. Душкова; прил. Т.А. Гришиной. 3-е изд. М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2005. 848 с.
2. Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности. / Под ред. В.А. Бодрова и А.Л. Журавлева. М.: Изд.-во «Институт психологии РАН», 2008. 589 с.
3. Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход. / Под ред. В.А. Бодрова. М.: Институт психологии РАН, 2004. 309 с.
4. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда: Учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология». 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. 536 с.
5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. М.: Политиздат, 1985. 430 с.

THE FEATURES OF THE TEMPORAL COMPONENT OF THE IMAGE OF THE WORLD IN TEACHERS WITH BURNOUT

T. Denisova*

Abstract

In the article the results of a research on an image of time with high school teachers (30 tested) with the expressed emotional burning out are given in comparison with the results of professionals of "Person-to-person" type (144), patients to neurotic frustration (50) and teachers without burnout (33). The following techniques were applied: a questionnaire of emotional burning out by V.V.Boyko, 25-scale C.Osgud's technique of «Semantic differential», projective «Draw time» technique, interview, and the color association test. It was supposed that presence of burnout would be reflected significantly by a temporal component of an image of the world of a teacher. Substantial characteristics of the image of time with teachers with burnout have been identified; comparative data on results of other surveyed groups are obtained. Significant distinctions were obtained in an emotional indication of time estimates, in the form of time image, and in the understanding of sequence of time. Results can be used in psychodiagnostics, psychological consultation, and professional consulting.

Keywords: Image of the world, time and its component, professional (emotional) burnout.

Важной задачей психологии труда является изучение особенностей проявления психики в случаях профессиональных деформаций личности работников. Ярким проявлением профессиональных деструкций является эмоциональное выгорание. Впервые этим термином американский врач Герберт Фрейденбергер в 1974 году обозначил особое эмоциональное состояние, возникающее у специалистов помогающих профессий, работающих в системе «человек-человек». В дальнейшем профессор психологии Калифорнийского университета Кристина Маслач и ее коллеги систематизировали характеристики эмоционального выгорания, выделив в его структуре три группы переживаний: *эмоциональное истощение* – переживание опустошенности и бессилия; равнодушие или эмоциональное пресыщение; *деперсонализация* – дегуманизация отношений с другими людьми; *редукция личных достижений* – отрицательная оценка себя, занижение своих профессиональных достижений, потеря смысла и желания вкладывать личные усилия на рабочем месте [11].

Профессиональное выгорание возникает в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» и ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов. Выгорание наиболее часто рассматривается как «долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов» [7, с. 548]. Многие исследователи понимают его как системное комплексное явление, проявляющееся на разных уровнях: индивидуальном, межличностном, групповом и в разных сферах: когнитивной, эмоциональной, поведенческой [6]. По мнению многих исследователей, психическое выгорание в большей степени свойственно представителям помогающих профессий, чья работа связана с интенсивным, тесным общением с людьми. Работники сферы образования являются наиболее уязвимой категорией. Мы согласны с мнением А.М. Митиной, отметившей, что профессия учителя является одной из наиболее деформирующих личность специалиста [5]. Большое количество объективных и субъективных эмоциогенных факторов оказывают негативное воздействие на труд педагога, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс. В результате снижается эффективность профессиональной деятельности педагога; нарастает чувство неудовлетворенности профессией, что ведет к снижению уровня квалификации и обуславливает возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания (СЭВ).

Поскольку объективные факторы (связанные с социально-профессиональной средой), влияющие на возникновение профессиональных деструкций, изменить достаточно сложно, актуальной становится проблема раскрытия внутренних ресурсов противодействия образованию профессиональных и личностных нежелательных изменений у педагогов.

Для анализа субъективных факторов эмоционального выгорания нам представляется конструктивной опорой на понятие «образ мира», который, по определению А.Н. Леонтьева, является интегральной характеристикой психического, т.к. «всякое актуальное воздействие вписывается в образ мира, т.е. в некоторое целое» [3, с. 260]. Понятие «образ мира» является интегрирующим понятием для описания всей феноменологии восприятия мира. Образ мира строится человеком в реальной жизни, в бытии, во всем сложном переплетении деятельности субъекта. Образ мира, с точки зрения его функциональной модели, включает три слоя: перцептивный мир, картина

* Tatiana Denisova, PhD in Psychology, Associate professor, senior researcher at the Department of Psychology of the Vologda State Pedagogical University.

мира (семантический мир), ядерный слой [1]. Составляющими ядерного слоя являются *личностные смыслы*. Ядерный слой характеризуется как целемотивационный комплекс, в который включается не только мотивация, но наиболее обобщенные принципы, критерии отношения, основы эталонных систем.

Особое, профессиональное отношение к предметам и средствам профессиональной деятельности Е.Ю. Артемьева назвала миром профессии [1]. Экспериментально было доказано, что образу мира профессионала присуща профессиональная специфичность, выделена профессиональная функциональная подструктура образа мира субъекта труда [8]. Образ мира профессионала включает время как важнейшую составляющую, обеспечивающую связность объектов мира. Категория времени незримо присутствует в любом психическом процессе, любом акте жизнедеятельности субъекта. Разбор любой трудовой деятельности немислим без привлечения категории времени [9]. Потеря смысла профессиональной деятельности, отсутствие надежды на будущее, тягостные ощущения в настоящем – все это не может не отразиться на временной составляющей образа мира профессионала. Профессиональное равнодушие, нарушения профессиональной мотивации отражаются в ядерном слое образа мира и оказывают влияние на семантический мир, в том числе, на его временную составляющую. Выявление содержательной стороны этих изменений и коррекция нарушенных временных характеристик образа мира может являться важным условием возвращения субъекта труда к нормальной профессиональной деятельности.

Но в огромном количестве исследований, посвященных проблеме эмоционального выгорания педагогов, мы практически не нашли опоры на понятие «образ мира» и обращения к его временной составляющей, хотя современные исследователи труда учителя, говоря о конкурентноспособном специалисте, считают необходимым формировать у него, помимо эффективной системы устойчивых личностных качеств и профессионального самосознания, систему *целеполагания* [4].

Задача нашего исследования – выявить значение и содержание временной составляющей образа мира у педагогов с СЭВ. Мы предполагаем, что ситуация профессионального кризиса (стресса) отразится на образе мира и его временной составляющей, изменит семантические структуры времени.

Методика исследования. Для выявления фазы эмоционального выгорания у педагогов использовалась «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В.Бойко [2]; для выявления представления о времени – стандартный 25-шкальный семантический дифференциал Ч. Остуда (предлагалось оценить понятия «Время», «Прошлое», «Настоящее» и «Будущее»), проективная методика «Нарисуй время» (предлагалось нарисовать время в виде любого образа и разделить рисунок на три части: прошлое, настоящее и будущее), цветовое ассоциирование (предлагалось выбрать цвет, который ассоциируется со временем, прошлым, настоящим и будущим) и опрос (респондентам задавался вопрос: какова длительность настоящего?). В статистической обработке применялся кластерный анализ, корреляционный анализ Пирсона и критерий χ^2 Пирсона.

Выборка. 1) *Учителя* средней школы (63 чел.). По результатам методики В.В. Бойко были выделены две подвыборки: учителя со сформировавшейся 2-й фазой эмоционального выгорания (в дальнейшем У-1 или учителя с СЭВ) – 30 чел.; учителя, у которых 2-я фаза не сформировалась (в дальнейшем У-2 или учителя без СЭВ) – 33 чел. Средний возраст учителей с СЭВ – 50 лет, средний стаж – 28 лет, средний балл второй фазы эмоционального выгорания – 72 (сформировавшейся считается фаза при 61 и более баллов). Средний возраст учителей без СЭВ – 43 года, средний стаж – 21 год, средний балл второй фазы эмоционального выгорания – 45. 2) *Пациенты* с невротическими расстройствами, стационарированные в отделение пограничных состояний Вологодской областной психиатрической больницы (50 чел.) 3) *Профессионалы* типа «человек-человек» (в дальнейшем ЧЧ). В данную выборку вошли практические психологи, педагоги, медицинские сестры, учителя (144). Следует отметить, что оценки учителей, участвующих в исследовании СЭВ, не включались в данные по этой группе.

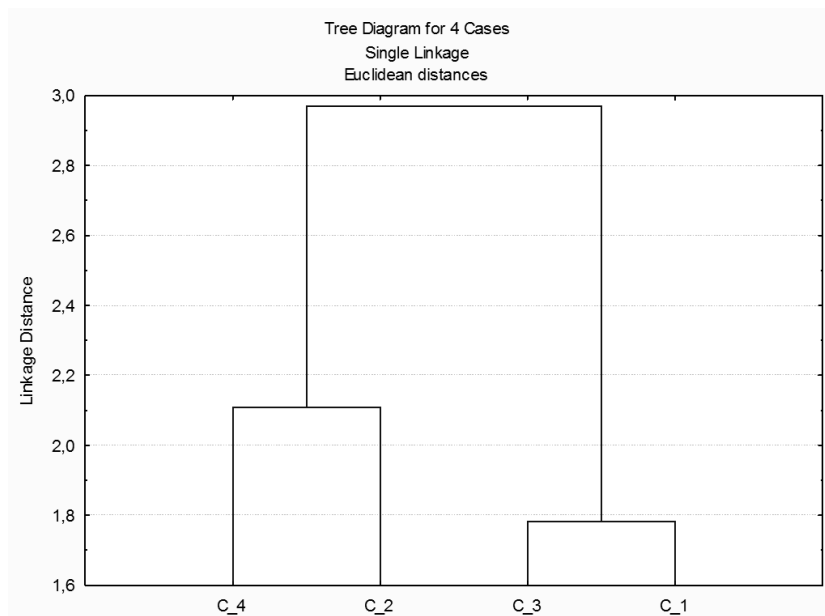
Анализ и интерпретация эмпирических данных. С помощью методики семантического дифференциала были выделены семантические универсалии времени и его составляющих. Семантической универсалией называется список выделенных для данного стимула координат, одинаково оцениваемых значимым большинством однородной группы испытуемых [1]. Для группы от 25 человек интервал значимости составляет 75%.

Выявлено, что существенной особенностью оценок У-1, по сравнению с оценками У-2 и ЧЧ, является меньшая представленность позитивных эмоционально-оценочных характеристик, меньшая групповая согласованность, крайне низкое количество позитивных характеристик будущего. Обращает на себя внимание диссоциация между относительно большим количеством характеристик, входящих в семантическую универсалию времени в целом, и оценками компонентов времени, например, время в целом – *жизнерадостное, хорошее, свежее*, но прошлое, настоящее и будущее не обладают этими характеристиками. Этот факт может отражать некоторую временную дезориентацию, нарушение логики временных переходов. И, напротив, у учителей без эмоционального выгорания и в группе ЧЧ практически все характеристики времени присутствуют и в универсалиях составляющих времени. При этом количество характеристик прошлого, настоящего и будущего *больше*, чем характеристик времени, т.е. время для них не является некоей абстракцией, а представляет собой четко представленную в сознании респондентов последовательность прошлое-

настоящее-будущее. Каждый компонент времени имеет для У-2 и ЧЧ свою специфичную значимость, свое эмоционально-чувственное наполнение.

В оценках настоящего и будущего максимальные различия наблюдаются между оценками ЧЧ и У-2 – и оценками У-1 и пациентов с неврозами. Настоящее для пациентов с неврозами и У-1 обладает схожими характеристиками: *сложное, напряженное, тяжелое*. Наглядно это можно представить, используя кластерный анализ. Составлялись средние баллы по всем группам респондентов при оценивании времени и его составляющих. Для примера представим дендрограмму, демонстрирующую кластеры настоящего.

Рис.1. Дендрограмма кластеризации оценок настоящего



Примечание: С1 – оценки представителей типа ЧЧ, С2 – У-1, С3 – У-2, С4 – больных неврозами.

На дендрограмме четко выделяются два кластера: в первый объединяются оценки ЧЧ и У-2, во второй – оценки пациентов с неврозами и У-1. Кластерный анализ оценок будущего также показал, что в первую очередь объединяются оценки представителей типа ЧЧ и У-2.

У учителей с выгоранием были выявлены характеристики времени и его компонентов, отличающиеся по выраженности признака от характеристик У-2: время и все его компоненты оцениваются как более *печальные, чаще более сухие, острые, грязные* (кроме будущего), чаще более *чужие*. Большая сила прошлого сочетается с его пассивностью, печалью, тяжестью и пр. У ЧЧ и У-2, напротив, чаще выражены характеристики: *легкое, радостное, сильное, хорошее, большое, светлое, быстрое, любимое, жизнерадостное, родное, упорядоченное*.

Для выявления неосознаваемых тенденций в представлении времени применялся цветовой ассоциативный тест. Проведенный кластерный анализ распределения цветовых выборов показал, что при оценке времени в один кластер объединяются прежде всего оценки У-2 и ЧЧ. Поскольку распределения предпочитаемых цветов можно представить в виде иерархий, мы осуществили и корреляционный анализ, чтобы выяснить, существует ли связь между этими распределениями. Выявлено три значимых коэффициента корреляции: а) при оценке времени: между оценками ЧЧ и У-2 ($r_{гэмп.}=0,73$, $p \leq 0,05$); б) при оценке прошлого: между оценками ЧЧ и У-2 ($r_{гэмп.}=0,76$, $p \leq 0,05$); в) при оценке настоящего значимых корреляций не получено, но самый высокий коэффициент – между оценками группы ЧЧ и У-2; г) при оценке будущего: между оценками У-1 и оценками больных неврозами ($r_{гэмп.}=0,899$, $p \leq 0,01$). Помимо этого, выбор цвета будущего на уровне тенденции схож у группы ЧЧ и У-2 ($r_{гэмп.}=0,57$). Содержательное сходство цветового выбора У-1 и больных неврозами состоит в относительно редком выборе зеленого цвета и относительно высоком – серого. Люди, предпочитающие серый цвет, чувствуют себя беспомощными, неспособными справиться с жизненными ситуациями, тревожны, находятся в постоянном ожидании неудач и несчастий [10, с. 84]. По-видимому, собственные личностные характеристики проецируются на оцениваемые понятия.

Прошлое У-1 оценивают как более спокойное, оптимистичное, менее активное, чем учителя из второй группы. Обращает на себя внимание максимальное использование ими зеленого и желтого цветов при полном отсутствии красного цвета, что может отражать их сожаления о «хорошем» прошлом, в отличие от настоящего. «Хорошее» при этом – явный синоним пассивного, ненапряженного, без усилий. У-2 оценивают прошлое как более активное, что соответствует оценкам ЧЧ, как мы уже показали выше.

Настоящее для У-2 значимо более оптимистично окрашено, о чем свидетельствует большая доля ассоциирования настоящего с желтым цветом и присутствие в оценках У-1 серого цвета. Настоящее для У-1 менее оптимистично и более «серое», однообразное. Как и больные неврозами, они редко используют желтый, оптимистичный, цвет и часто – серый.

Существенные различия проявляются и в оценках будущего. Будущее для У-2 значимо более активное (использование красного цвета). Учителя с выгоранием, как и пациенты с неврозами, значимо чаще используют ахроматические цвета (коричневый, фиолетовый), что отражает неопределенность, некоторую таинственность, непредсказуемость для них будущего (фиолетовый цвет), ригидность, сухость, эгоцентризм, тревожную мнительность (коричневый цвет) [10, с. 84].

Таким образом, цветовое ассоциирование времени и его составляющих непосредственно связано с эмоционально-психологическим состоянием педагога. Во всех случаях оценки У-1 отличаются от оценок ЧЧ, в отличие от оценок У-2. В ряде случаев получены значимые корреляции между оценками У-1 и оценками больных неврозами, что свидетельствует о серьезном психоэмоциональном неблагополучии педагогов с СЭВ.

Следующим анализируемым параметром был ответ на вопрос о длительности настоящего. Ответы классифицировались по различным основаниям, в частности делились на фиксированные (респондент указывает конкретный временной интервал) и нефиксированные. Выявилась тенденция для У-1 – использовать большее количество фиксированных ответов. Это может отражать их большую ригидность, жесткость, меньшую гибкость, что является одним из внутренних факторов риска формирования СЭВ. В ответах У-1 проявляется меньше разнообразия. Представители типа ЧЧ часто называют очень короткие нефиксированные интервалы (миг, момент), т.е., с одной стороны, они понимают значимость каждого мгновения в жизни человека, с другой, – не застревают в этом мгновении. В группе У-1 меньше таких ответов, чем у У-2 и ЧЧ, и много очень длинных интервалов (месяцы, годы), что может свидетельствовать о «застревании» в настоящем, определенной страхе перед будущим.

При анализе результатов следующей методики (рисунков времени) принимались во внимание варианты изображений. На первом месте у ЧЧ и У-2 абстрактные изображения времени (40% и 46% рисунков соответственно). У учителей с СЭВ доля таких рисунков меньше и практически совпадает количественно с таковой в рисунках больных неврозами (30% и 32% соответственно). У У-1 выявляется также меньше разнообразия в рисунках. Весьма значимой особенностью рисунков У-1 является нарушение в них последовательности времени.

Анализировалось также количество цветов, используемых при рисовании. С помощью критерия χ^2 выявлены значимые различия между рисунками ЧЧ–У-1 ($\chi^2=53,27$, $p<0,001$). На уровне тенденции прослеживается также у ЧЧ и У-2 тенденция к использованию большего количества цветов, что может отражать их понимание времени как многогранного явления.

Таким образом, по результатам всех методик, чаще всего значимо совпадают оценки времени и его составляющих у ЧЧ и У-2, а по отдельным показателям значимо совпадают оценки учителей с выгоранием и оценки больных неврозами. В любом случае, оценки У-1 отличаются от оценок ЧЧ, и У-2. Видимо, учителя с СЭВ теряют не только определенные составляющие профессионального мировоззрения, свойственно специалистам-педагогам, но и более общие составляющие мировоззрения, свойственные профессионалам типа «человек-человек».

Итак, психологическое неблагополучие, потеря смысла профессиональной деятельности, изменения в ядерном слое образа мира значимо изменяет профессиональную семантику времени у педагогов с СЭВ, обедняет их картину мира. Значимые различия получены (на вербальном и невербальном уровнях) в эмоциональном знаке оценок времени, в форме изображения времени, в понимании последовательности времени, в акцентировании на отдельных составляющих времени. Предложенный комплекс методик может использоваться в психодиагностике как средство оценки психоэмоционального состояния профессионала (свободное от социальной желательности ответов), способствовать более раннему выявлению группы риска, указывать на важные мишени психокоррекционного воздействия – нарушения темпоральной неразрывности, «застревание» в настоящем, пессимистическая оценка будущего, нарушения целеполагания. Результаты исследования могут быть использованы в психологическом личностном и профориентационном консультировании.

References

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И.Б. Ханиной. М.: Наука; Смысл, 1999. 350 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996. 472 с.
3. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. Т.2. М.: «Педагогика», 1983. С. 251-262.
4. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / под ред. Л.М. Митиной. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.
5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
6. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности: Монография. Ярославль: изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 330 с.

7. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. 607 с.
8. Серкин В.П. Структура и функции образа мира в практической деятельности. Дисс.... докт. психол. наук. М., 2005. 356 с.
9. Стрелков Ю.К. Временная форма профессионального опыта // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2010. № 2. С. 23-31.
10. Яньшин П.В. Введение в психосемантику цвета. Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. 200 с.
11. Maslach C., Schaufeli. History and conceptual specificity of burnout // Recent Developments in Theory and Research, Hemisphere. New York, 1993. P. 44-52.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF MEMBERS OF THE FEDERAL STATE
EDUCATIONAL STANDARDS. PROBLEMS AND SOLUTIONS
(BY THE EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS
AND FURTHER EDUCATION INSTITUTIONS)

T. Naumova*

Abstract

The author considers the system of psychological support of GEF participants by the example of the information technology of the Lyceum and institutions of further education, offers a set of measures for cooperation parole psychologist and teachers of primary classes DU implementing educational standards.

Дополнительное образование есть часть непрерывного образования и естественный партнер общеобразовательный учреждений. Внеурочная деятельность учащихся, которая организована в муниципальном образовательном учреждении дополнительного образования детей Центр Развития Творчества Детей и Юношества г. Нерюнгри, это пространство, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которой возможно и целесообразно решение задач их воспитания, социализации, адаптации в микро и макро обществе.

Внеурочная деятельность в начальном образовании решает следующий ряд задач:

- Обеспечить благоприятную адаптацию ребенка в школе;
- Оптимизировать учебную нагрузку учащихся;
- Улучшить условия для развития ребенка;
- Учесть возрастные и индивидуальные особенности детей.

Суть программы внеурочной деятельности заключается в закреплении и развитии универсальных учебных действий (УУД) средствами организации ребенка своего жизненного пространства. Уровень организации внеурочной деятельности – это глубокая интеграция основного и дополнительного образования, где информационно-технологический лицей № 24 и ЦРТД и Ю г. Нерюнгри являются социальными партнерами.

Первый предмет диагностики – это возможность выбора своего индивидуального маршрута.

- Для этого, в начале учебного года психологической службой ЦРТД и Ю проводилась диагностика детей с целью изучить профиль интересов (анкета А.И. Савецова) и анкетирование родителей по запросу оказания дополнительных образовательных услуг;

- На данном этапе проводилась психотерапевтическая работа, а именно создание ситуации успеха в каждом объединении;

- расширение воспитательного «поля» школы, т.е. получение школьником опыта самостоятельного социального действия «Действия для людей и на людях» (М.К. Мардашвили);

- опора на содержание основного образование.

Второй предмет диагностики – это личность самого ребенка, а именно выявление характерологических особенностей учащихся и пути их коррекции. Психологический инструментарий, определяющий личностные особенности ребенка подбирается в зависимости от возраста (для выявления предлагался тест – опросник Айзенка, Шмишек, Дембо-Рубинштейн).

Третий предмет диагностики – это детский коллектив, как одно из важнейших условий развития личности ученика.

Важно изучить уровень развития детского коллектива (предлагаем диагностическую методику А. Н. Лутошкина «Какой у нас коллектив», а также характер взаимоотношений школьников в детском коллективе, т.е. – социометрию). Социометрия – строится как опрос по поводу наличия и желательности взаимных контактов членов группы. На основе анализа высказанных предпочтений или отталкиваний выявили «звезд» (лидеров), отверженных (изолированных) членов в каждом объединении.

Четвертый предмет диагностики – степень эмоциональной удовлетворенности занятиями и профессиональная позиция педагога.

В результате сопровождения были получены следующие результаты и выявлены **проблемы:**

* Большое движение в группах, это касается детей 1 классов. Объяснение этому можно найти в не совпадении интересов детей и уровнем родительских притязаний, т.е. то, на что они претендуют. Данная проблема существует и в других образовательных учреждениях нашего города, где идет интеграция общего и дополнительного образования. На городском методическом объединении остро встал этот вопрос. Одним из путей решения было предложено создание краткосрочных программ (3) и прохождение их детьми 1 класса. Второй год обучения должен дать более устойчивый выбор.

* Tatiana Naumova, educational psychologist Development Center for Children and Youth.

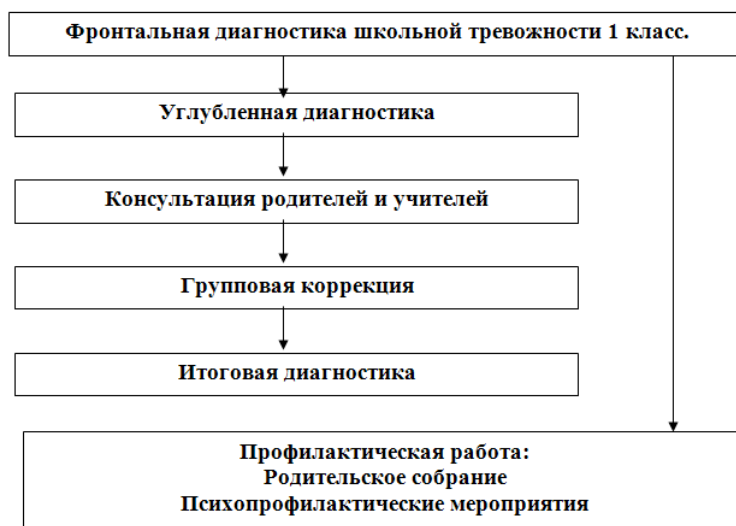
* Перегрузка детей получающих дополнительный образовательный маршрут в музыкальной школе, спортивных секциях. Решение данного вопроса это отслеживание таких детей и предложение альтернативных вариантов.

* В результате диагностики характерологических проявлений детей выявились «трудные дети». Это дети с тревожным типом акцентуации, импульсивные дети и дети агрессивные.

Надо сказать, что так же острой проблемой стала самооценка детей. Неадекватность, а именно завышенная или заниженная самооценка Неадекватная самооценка – свойственна дошкольному возрасту, к семи годам идет созревание лобных долей головного мозга, эта область отвечает за произвольность поведения и самооценку. Именно поэтому к моменту поступления в школу самооценка должна быть ближе к адекватности. Несоответствие может говорить о личностной неподготовленности ребенка к школе. Самооценку, психологи сравнивают с эмоциональным резервуаром. Как только там становится пусто, т.е. ребенка никто не хвалил, не восторгался, или просто не обращал внимания, ребенок начинает снижать, теряет интерес к жизни. Ребенку необходимы дополнительные силы

К категории «трудный ребенок», или ребенок «группы риска» относятся категории – тревожные, импульсивные, агрессивные, медлительные, дети с ЗПР, с соматической и психофизиологической дезадаптацией. Последних, поступающих в 1-е классы, свыше 60% [4].

В 2012-2013 учебном году наше образовательное учреждение предлагает для детей 1 классов «группы риска» модифицированную психологическую программу на коррекцию эмоционально-волевой сферы «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радующей схеме:



Заключительный момент – это эмоциональная удовлетворенность детей на занятиях в Центре развития творчества детей и юношества г. Нерюнгри, что позволит судить об общей мотивации, и эмоциональном фоне как на занятиях, так и после их окончания. Таким образом, в настоящее время взаимодействие психолога и педагогов начальных классов, внедряющих образовательные стандарты, осуществляются по направлениям:

Направление:

- психодиагностики обучающихся 1 класса;
- адаптации обучающихся к школе;
- личностных отношений обучающихся;
- детско-родительских отношений;
- психологического анализа учебной деятельности в рамках внедрения ФГОС;
- психологического консультирования по вопросам сопровождения участников ФГОС.

Какими бы программами не владел педагог-психолог, его усилия не будут эффективны без сотрудничества педагогов и родителей в соответствии с этим выбраны следующие формы работы:

1. Консультации по ознакомлению с индивидуальными особенностями детей;
2. Разработаны рекомендации по проблеме «Эффективное взаимодействие с особыми детьми» (как работать с агрессивными, тревожными, гиперактивными детьми);
3. Родительские собрания с элементами тренинга на актуальную тему: «Преступление и наказание» – авторская разработка; «Школьная адаптация», «Что такое психологическая готовность к школе» и другие.
4. Индивидуальное консультирование.

References

1. Готовность ребёнка к школе. Медико-психологические критерии / Под ред. А.В. Гордиец, Ростов-на-Дону – Красноярск, 2006.
2. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Стёпина Н.М. В мире детских эмоций. М.: Айрис-Пресс, 2004.
3. Журнал «Работа социального педагога в школе» 2012. № 1.
4. Соколова Ю.А. Тесты на готовность к школе ребёнка 6-7 лет. М.: Эксмо, 2002.
5. Солодянкина О.В. Социальное развитие ребёнка дошкольного возраста. М.: Аркти, 2006.
6. Солодянкина О.В. Комплексная оценка готовности ребёнка к школе: Учебно-методическое пособие. М.: Аркти, 2010.

SYSTEMIC CHARACTERISTICS OF PERSONALITY'S SPEECH ORGANIZATION

*M. Orap**

Abstract

The article presents the author's theory on the methodological basis of the speech personality's organization. The author presents the main parameters and characteristics that allow considering the speech organization as a system: definition, functions, structure, units and components of the system.

Keywords: speech, the system, speech organization, personality.

Research on the functioning of speech in the consciousness of the personality leads me to belief in the existence of a system that determines the speech interaction between personality and world. By distinguishing the three aspects of language phenomena L.V. Shcherba has made a very important from a psychological point of view separation between the mechanism (speech organization) and the process (speech activity), and between the process (speech activity) and the product (language material). Obviously, by pointing out that "speech organization is seen as a unity of process and product, the latter is the individual system of the concepts and strategies for their use in the process of speaking and understanding speech" [3, p. 30]. A.A. Zalevskaya states that speech organization is a system, which is characterized by the presence of a certain structure, process and outcome. Following A.A. Zalevskaya and L.V. Shcherba, I recognize the speech organization as a system, and adopt the concept of psychological system in the sense in which L.S. Vygotsky introduced it. He described the system as a "psychological formation that cannot be decomposed, each of its components functioning and transforming only in connection with another. The change in their relationships and in each component within the system makes the process of its development". [1, p. 110].

Speaking about the speech organization of personality, I imply that a person possesses certain well-established forms of speech interaction with the environment, which determine: 1) the structural features of consciousness and other mental structures of personality, 2) features of speech assimilation of the world (which is happening during the process of verbal interaction with the world). These features of speech organization are regarded as certain type of organisation of relationships between the structural elements of speech systems and their functional features.

According to the systemic approach, the system is characterized by certain criteria, the allocation of which is necessary for the theoretical study of speech organization of personality. Quantitatively any system is described by the parameters that define the primary characteristics of the system and this system is the preliminary data for the research, and simultaneously system characteristics that describe the secondary properties of the system and which are determined as a purpose of system parameters. Parameters, in turn, are divided into structural and functional. Consequently, when building a model of speech organization based on systemic-structural and systemic-functional approach, I specify the basic parameters of speech organization as a system.

I. Definition of the system. I accept the understanding of the speech organization as a structural and functional system, whose structure in the consciousness of the personality makes both a conceptualization of the world and provides an expression of personality characteristics in the process of communication.

II. Functions of the system. According to the principle of integrity of mental system (N.V. Belomestnova), the system has one or more fundamental attributes (features) that distinguish it from other systems. If there are two or more functions, then a specialized subsystem is formed for the implementation of each of them in the process of evolution. In the most general terms, psychologists distinguish two main functions in speech that are closely related to each other: "1 – the implementation of the communication process between people (communicative function) 2 – a means of expression of thoughts, their formation and development (intellectual function). Thus, I distinguish two main attributes in the speech system – the ordering of consciousness, the fixation of the values of consciousness, externalization of consciousness and speech development through different activities in the society. I distinguish two main functions – internal (for the personality themselves, for the formation of the consciousness) and external – as an outward display of mentality content.

III. The structure of the system. Under notion of system I mean subsystems, each of which provides a fundamental function by combining series of structural elements of the system. As for the problem of the structure of consciousness, I share the theoretical posi-

* Maryna Orap, dotsent of psychology Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

tion of L.S. Vygotsky. Based on the characteristics of systematic and semantic structure L.S. Vygotsky has identified external and internal structures of consciousness: "systematic structure of consciousness can be called the external structure of consciousness and semantic structure, the nature of generalization – its internal structure" [1, p.125]. Research on the development and functioning of these systems can be conducted only by taking into consideration their interrelation and interdependence. Psychologists state that the diversity of functions of speech in mental life can be divided into two basic groups – 1) the implementation of speech interaction with the world, and 2) the implementation of the mental and speech activity. Correspondingly, I can identify two substructures in the structure of speech organization – internal and external.

IV. Units of the system. When speaking of speech organization as a set of processes and byproducts of speech experience of the subject, A.A. Zalevskaya notes that "this mechanism should operate some specific units filled and ordered (organized) in order to optimize the use of respective speech processes, as structure and processes are interdependent and interrelated" [3, p.51]. Analysis of the system by units, proposed by L.S. Vygotsky, can detect the smallest "cell" system that displays all the main characteristics and properties of the system "that include in the simple, original form, the properties of the whole, and for which the analysis is done" [2, p. 954]. The existence of the two substructures of speech organization stipulates the two units of analysis of these levels. L.S. Vygotsky believed that the unit of speech activity is mental sense of the word, "the inner side of the word" as "the phenomenon of verbal thought, or comprehension of the word" [2, p.955]. The word by accumulating the three aspects the sign, significance and meaning is the main and universal unit of the processes of generation and perception of speech. Thus, the word is the speaking unit of the internal structure of speech. When analyzing the second function of speech – the function of communication – I base upon the statements of A.A. Leontyev, who noted that the highest level in hierarchic relations is meaningful connected speech, in which the functional and operative unit is a sentence or utterance as a whole. This fact allows me to define utterances as the unit of analysis of the external structure of the speech organization, noting that the utterance is the smallest cell system that possesses all essential properties. The relationship between word and utterance is closely related and is expressed in the relationship between semantic and external plans of speech and their mutual transitions. As noted L.S. Vygotsky, "semantic aspect of speech is developed from the whole to the parts, from the sentence to the word, and external aspect of speech comes from parts to the whole, from the word to the sentence" [2, p.963]. Thus, I define that the main units of speech organization as a system are the meaning of the word and the utterance.

V. The components of speech organization as a system are its constituent elements.

1. Speech capability. As the researchers emphasized that speech organization "can only be... psychophysiological" (L.V. Shcherba), then it is obligatory to take into account a psychophysiological precondition which is the speech capability (I.M. Rummyantseva, A.A. Leontyev). At the present stage of research speech capability is considered to be "psychological and physiological function of a human which is laid biologically and genetically, but which is formed and developed socially on the basis of special anatomical, physiological and neurophysiological organization of human. This function provides the capability to display and summarize external speech phenomena translating them into specific internal speech codes" [4, p.174]. Researchers (K.K. Platonov, S.L. Rubinshtein, B.M. Teplov) define abilities as a stable set of personality traits that determine the success of mastering a particular activity. In the structure of speech organization the speech abilities determine the individual differences in its structure and functioning. Thus, I consider speech abilities as special abilities that determine individual characteristics of the speech capability and detecting in quantitative and qualitative characteristics of the implementation of speech activity and mastering of speech competence.

3. The process of converting the language system into an individual way of forming and formulating thoughts of the personality is completed by the formation of the speech competence (A.A. Zalevskaya). I define psychological content of the speech competence as a process of transforming set of language and speech knowledge into individual experience, and the presence of which enables the implementation of speech activity.

4. In psycholinguistics (I.A. Zimnyaya, A.N. Leontyev) speech activity is seen as an activity of the formation and formulation of thoughts by means of language and manner of speaking. This allows us to consider the processes of generation and perception of speech not only as a use of language, but as a special activity that uses language resources, but transforms them according to certain laws. Therefore, speech activity is considered the core of the speech of the personality, and its characteristics are its foundation. In this aspect, the speech capability determines the potential realization of speech; speech abilities show individuality in mastering speech knowledge (speech competence) and consolidation of speech skills and abilities (speech activity). Thus, there are reasons to conclude that aforementioned internal structure of speech intends to ensure the internal content of individual's speech interaction with the world.

The content of language consciousness is verbal signs, meaning of the word and personal values (A.A. Leontyev). Subsequently, the external structure of personality's speech organization compounds of: 1) the speech competency (as a capacity, attribution of the personality); 2) the language picture of the world; 3) speech culture. If we examine the functioning of the verbal sign, it is the fixed rules of language and speech, which allows allocating the speech competency as the element of the external structure – the set of language and speech knowledge. If we consider the meaning of the word as a basis for conceptualizing the world – the result of this conceptualization is language picture of the world. The functioning of the personal value of the words, or in the words of A.R. Luriya a basic unit of communication, creates a separate structural element – speech culture that provides an implementation of communication links in the speech organization. Accordingly, the features of the functioning of the verbal sign are fixed to and are systematically identified in speech competency. Speech competency is knowledge of the rules of expression the content by means of language. Possession of which is necessary for this type of controlling the operational structures and ability to implement them. The peculiarities of meaning are considered as a body of knowledge about the world, which is fixed in the lexicon, vocabulary, grammar. The personal values of the words lie in speech culture as a system of values that determines the attitude towards language, its rules, patterns, and which is seen in the daily communication. That is why there are the preconditions for the conclusion that the three-component external structure of the personality speech organization fully represents all the originality of internal structure in the outer speech interaction between personality and the world.

Thus, speech organization is a structural and functional system of personality, which is the process of speech processing and ordering experience based on and use the speech capability, speech ability, speech competence and speech activities, products of which are the language picture of the world (individual), speech competence and speech culture of personality.

References:

- 1.Vygotsky L.S. About Psychological Systems // Coll. Works. In 6 v. Vol.1. M., 1982. 250 P.
- 2.Vygotsky L.S. Psychology of Human Development. M.: SMYSL, 2006. 1136 P.
- 3.Zalevskaya A.A. Introduction to Psycholinguistics. M.: Russian Humanitarian University, 2000. 382 P.
- 4.Rumyantseva I.M. Psychology of speech and linguopedagogical psychology. M.: PERSE, Logos, 2004. 319 P.

*M. Astezheva**

Abstract

The author of the article bases on the fact that during millennia the original ethnocultural space was forming, techniques, means and methods of oncoming generations' education were being worked out. Ethnoculture is an integrative means combining education and upbringing.

Keywords: forming, ethnos, ethnoculture, ethnocultural values, teenager.

В настоящее время наблюдается общий ценностный кризис общества и молодежи в том числе. Произошли сложные процессы, свидетельствующие о переоценке культурных ценностей предыдущих поколений, нарушении преемственности в передаче социокультурного опыта. При этом, к сожалению, пренебрежение вопросами духовной культуры и нравственности в деле воспитания молодежи нанесло колоссальный урон во всех сферах жизни общества.

Родителям все труднее приучать подрастающее поколение к определенной шкале ценностей, которая была бы понятна им, и в которую оно могло бы поверить. Нормы, существовавшие во времена родителей, обесценились, нередко сами родители потеряли ориентиры и не в состоянии приобщить детей к благородным занятиям.

За последнее десятилетие в структуре жизненных приоритетов старшеклассников произошел переход от направленности на самоутверждение и альтруистические ценности к направленности на деловую активность и прагматические ценности.

Нарушения поведения детей и подростков и их социальная дезадаптация являются актуальной проблемой, и эта актуальность имеет четко выраженную тенденцию к росту. Отклонения от общепринятых социальных и морально-нравственных форм поведения детей и подростков ставят серьезные задачи перед семьей, дошкольными учреждениями, школой и обществом в целом.

Но в реформируемом обществе, где разрушены одни нормы и не созданы даже на уровне теории другие, проблема формирования, толкования и применения нормы становится чрезвычайно сложным делом. Необходимым детерминантом в данной ситуации должны стать ценностные ориентации.

Ценностные ориентации задают общую направленность интересам и устремлениям личности, иерархию индивидуальных предпочтений, определяют мотивацию и цели деятельности, меру готовности и решимости к реализации собственного «проекта» жизни.

С одной стороны, ценностные ориентации проявляются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности; с другой – в конкретных действиях, в ситуациях, требующих принятия ответственных решений, через оценки, которые человек дает себе, другим, обстоятельствам и т.д., через его умения структурировать жизненные ситуации, принимать решения в проблемных и конфликтных ситуациях, через избираемые линии поведения. [Залесский, С.4]

Развитие ценностных ориентаций учащихся – процесс сложный, многогранный и трудоемкий. Необходимо принимать во внимание то, что к моменту начала процесса обучения в школе дети уже имеют определенный жизненный опыт, свою систему ценностей и ценностных ориентаций, что на процесс формирования этих личностных структур оказали и оказывают влияние многие внешние факторы.

Так, рассматривая ценностные ориентации, выдающийся отечественный психолог А.Н. Леонтьев отмечал: "... – это ведущий мотив – цель возвышается до истинно человеческого и не обособливает человека, а сливает его жизнь с жизнью людей, их благом... такие жизненные мотивы способны создать внутреннюю психологическую оправданность его существования, которая составляет смысла жизни". [Леонтьев, 13-14]

Ценностные ориентации – это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров [1; с. 23]. Понятие ценностных ориентаций было введено в послевоенной социальной психологии как аналог философского понятия ценностей, однако четкое концептуальное разграничение между этими понятиями отсутствует. Эти различия были либо по параметру "общее – индивидуальное", либо по параметру "реально действующее – рефлекторно создаваемое" в зависимости от того, признавалось ли

* Marida Astezheva, postgraduate Sev-Kav GGTA.

наличие индивидуально-психологических форм существования ценностей, отличных от их присутствия в сознании [Алексеев, 35].

Система ценностных ориентаций, являясь психологической характеристикой зрелой личности, одним из центральных личностных образований, выражает содержательное отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяет мотивацию его поведения, оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности. Как элемент структуры личности ценностные ориентации характеризуют внутреннюю готовность к совершению определенной деятельности по удовлетворению потребностей и интересов, указывают на направленность ее поведения. Каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой отражается самобытность данной культуры. Поскольку набор ценностей, которые усваивает индивид в процессе социализации ему «транслирует» именно общество, исследование системы ценностных ориентаций старшеклассников представляется особенно актуальной проблемой, так как, во-первых, отсутствует единый подход к трактовке понятия ценностных ориентаций, или, правильнее, можно отметить многоплановость подобных трактовок; во-вторых, кардинальные изменения в политической, экономической, духовной сферах нашего общества влекут за собой радикальные изменения в ценностных ориентациях и поступках людей, особенно ярко это выражено у учащихся старших классов [Анцыферова, с. 426-433].

Интерес к ценностным ориентациям личности и общества возрастает в кризисные, переломные этапы исторического развития, на которых объективно повышается потребность в их всестороннем осмыслении. Кардинальная смена общественной системы и другие, происшедшие за последние десятилетия в российском обществе изменения, потребовали переоценки всей системы ценностей, в том числе направленности, характера и особенностей ценностных ориентаций сложившихся этносов. В России особенно требуется обращение к этнической стороне ценностей, в которых отражается характер многонациональных и многоконфессиональных особенностей социальных связей и отношений [Накохова]

В каждом отдельно взятом регионе, на протяжении тысячелетий формировалось оригинальное этнокультурное пространство, вырабатывались приемы, средства, методы и технология воспитания подрастающих поколений, не утратившие своего значения и сегодня.

Конец XX-начало XXI в. ознаменовался возрождением интереса к национальной культуре, языку, обычаям, традициям, этнокультурным ценностям образу жизни. Культура, по мнению философа П.А. Флоренского, – это среда, питающая и растящая личность.

Изучение связи системы ценностных ориентаций личности с культурно-историческим контекстом и проблемы детерминации личностных ценностей культурой в настоящее время приобретают особую актуальность. Процессы глобализации и одновременно рост интереса к национальному своеобразию разных культур требуют учитывать и культурную специфику ценностных ориентаций. По мнению многих современных психологов, анализ индивидуальных ценностей вне социального контекста невозможен: «индивидуальные ценности должны рассматриваться только в контексте ценностных предпочтений социокультурного окружения» [Яницкий, с. 46].

References

1. Алексеев В.Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. М., 1979.
2. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. М., 1989. С. 426-433.
3. Залесский Г.Е. Психологические вопросы формирования убеждений. Изд-во МГУ. 1982. С.4.
4. Леонтьев А. Н. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. СОЗНАНИЕ. ЛИЧНОСТЬ. М.: Политиздат, 1975. С.13-14.
5. Накохова Р.Р. Психология ценностных ориентаций этносов и этнофоров Северного Кавказа. Монография. М.: Линкор, 2008.
6. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. С. 46.

TYPICAL COPING STRATEGIES, PATTERNS AND SOURCES
OF TEENAGERS' COPING BEHAVIOUR

*J. Druzhinina**

Abstract

The article is devoted to studying of features of the behavior of modern teenagers. Presents the results of focus group research of coping behavior of adolescents. Materials of researches allow to understand behavior of adolescents is their reaction to life obstacles, to find out the conditions and the sources of teenagers' coping behaviour of different age groups.

Keywords: coping behavior, coping strategies, difficult life situation, features of behavior, adolescence.

Uncertainty of life events, their intensity especially associated with the lack of experience or problem solving skills demand much of a person in overcoming various difficulties, in searching the optimal way of mastering stressful situations. It is known that every child creates his own unique behaviour pattern which helps to overcome difficult situations in everyday life. Therefore, the researchers studying coping behaviour must devote much attention to discovering the conditions and the sources of the coping behaviour.

The main purposes of our focus group research were to make a list of typical coping strategies of adolescents as their reaction to life obstacles, to find out the conditions and the sources of the coping behaviour, to study the awareness and the spontaneity of teenagers' coping behaviour. For this purpose we have conducted the focus group research with 44 participants. We have divided them into two groups according to age each containing 22 adolescents: aged 14-15 years and 16-17 years, as we consider that the results of the research will differ in different age groups.

In accordance with the received results, all the respondents regardless of age think that number of difficult life situations increases as they get older and at the same time adolescents gain experience and maturity as the years go by. Meanwhile, the teenagers aged 14-15 years suppose that the person more mature and more responsible will be prepared for difficulties, will be able to bar difficulties and not to create troubles, to foresee them, to know how to behave guiding by their own experience. They can use their own experience when solving difficult situations. The teenagers consider that in stressful situations people act differently, because they have different toolbox, experience, sources of their behaviour in these sorts of situations, "everyone does his best, as he can".

In addition, 77,3% of teenagers aged 16-17 years note that every person has his own style of reaction to stressful situations. At the same time, about 32% of adolescents aged 14-15 years could define their own unique styles.

When answering the question "who do you turn to for help in difficult life situation?" all the teenagers aged 14-15 years respond unanimously "it depends on the situation". But mostly, they turn to parents and friends for help or try to solve problems without assistance, if their parents are not around or it is impossible to tell them the most intimate things. According to the received data, in the majority of cases 54,5% of adolescents aged 14-15 years turn to their friends for help, 31,8% of adolescents to their parents and 13,6% of adolescents try to cope with difficult situations without assistance. As to the relatives, the adolescents aged 14-15 years note that mother's advice is often useless, because she "prescribes how to act rightly", of course, she "can calm but not greater than that". That is she will tell about concrete actions which cannot be applied in real situations, but it is necessary to accomplish these actions although it is impossible to put it into practice in this situation. Actually, parents never, and for 13,6% of adolescents aged 14-15 years very seldom, provide an example from their own lives when giving support to the teenager. Mostly, they say what the adolescent "must do" or reassure him: "don't think about it, that's nothing", "all things must pass". But more often, in the opinion of the adolescents aged 14-15 years, their parents start philosophical conversations or explain the positive and negative aspects of the situation.

Adolescents aged 16-17 years when getting into a difficult situation seek mother's advice more often (22,7% of adolescents) than father's (13,6% of adolescents, boys in particular), to whom mother gives some good advice and father gives instructions. Or parents say how they would behave in this sort of situation. Other adolescents either cope with difficulties without assistance (13,6% of teenage girls and 22,7% teenage boys) or apply to their friends (27,3% of adolescents, boys particularly), specifying that everything depends on the situation. Adolescents aged 16-17 years note that when parents give concrete advice, sometimes instructions, "but you don't listen to this person anymore", they say "I

* Julia Druzhinina, graduate student of Department of Psychology «Omsk State University F. Dostoevsky».

was in the same sort of situation and, perhaps, you'll act ditto". At the same time, parents of adolescents aged 16-17 years give them some leeway, but teenagers do not always follow parents' advice completely, sometimes they solve the situation in their own way, taking into account the variants suggested by their parents.

Adolescents aged 14-15 years point out that in the difficult situation the elders might become an example for them, not necessarily an acquaintance, but an authority. At the same time, they specify that they preliminarily ponder over this action, but any person might become the behaviour pattern. The most important thing in the situation is his (or her) actions, "I accept the right actions, but think over them at first". Mother's behaviour is the pattern for 45,5% of teenagers, father's behaviour – for 18,2% of adolescents, the behaviour of both parents noted 36,4% of adolescents aged 14-15 years. Teenagers explain this by the fact that father is a man and he studies the situation thoroughly and more rationally, spends more time than mother, but accepts the decision which can help to solve the situation. And mother's approach to a problem is more emotional, she quickly proposes the decision which is not always correct. Thus, teenagers note gender differences in coping behaviour of their own parents.

For 27,3% of adolescents aged 16-17 years the behaviour of their friends is the source of the coping behaviour, for 22,7% – the behaviour of their mother, for 22,7% – the behaviour of their father, for 27,3% – the behaviour of both parents in equal parts. For teenagers aged 16-17 years any person, older than they are, may become a pattern, even a stranger. However, this subject invited a discussion, because the remark of the teenager "even drug addicts are capable of making actions which might be a pattern for us" entailed different reaction of the focus group. Thus, 13,6% of adolescents do not agree with this statement, because he "is a perfect stranger to me" (where 4,5% of teenage girls and 9,1% teenage boys), others consider that everything depends on the situation, since you "don't know what kind of man this is and what he has on his mind!"

However, 91% of adolescents aged 14-15 years are sure that they never copy the behaviour of their parents and will never act like that in the same or similar difficult life situation. They will speculate, analyse the way the man acted but they will not blindly adopt his practices. But during the debates they began to think that everything depended on the situations in which, maybe, they would get. The behaviour of their parents might be a pattern for the teenagers aged 14-15 years, "in my life I more often copy my mother's behaviour unconsciously, and if I start thinking how to act, then I model my behaviour on that of my father". "It happens consciously, and then you catch yourself thinking that you've already done it", afterwards "you use your brain", and the adolescents aged 14-15 years follow the pattern of parents. As opposed to them, adolescents aged 16-17 years mark out some kind of situations when they might act as their parents but "these situations are not numerous", e.g., when interacting with friends, schoolmasters at school, classmates, teachers, employers. 18,2% of adolescents aged 16-17 years (teenage boys in particular) suppose that in the future they, most probably, will model the behaviour of their parents or in much the same way, 36,4% of adolescents aged 16-17 years think differently (teenage girls in particular), others are not sure, "it is not known, as luck would have it", they note that sometimes they would like to imitate mother's behaviour, "but we have difference in character", for that reason they have to make changes in this pattern. However, 22,7% of adolescents note that in the difficult situations they act as their parents unconsciously. For example, they take it out on others unknowingly and get emotional release ("I shout as my father"), or they note "I take it all in good fun as my father" in some sort of situations, 18,2% of adolescents turn to their lady friends for help as their mothers.

Thus adolescents aged 14-15 years turn to their friends for help in difficult life situations, and adolescents aged 16-17 years turn to their parents, mothers in particular. This might be associated with the different nature of the support from parents. In addition, adolescents aged 16-17 years (teenage boys in particular) more often try to cope with difficulties without support. TV broadcasts and the Internet are the sources of coping behaviour for adolescents, and also special services and teachers for adolescents aged 14-15 years, movie and book characters for adolescents aged 16-17 years. The behaviour of their parents as a pattern of coping behaviour is more important for adolescents aged 14-15 years; whereas adolescents aged 16-17 years admit that the behaviour of their friends and other adult people is also the important source of coping behaviour for them. Furthermore, older teenagers admit in a greater degree both conscious and unconscious imitations of their parents' behaviour in stressful situations than adolescents aged 14-15 years who consider it to be rare in their everyday life.

The received data have highlighted the importance of studying not only coping behaviour of children of different ages, but also patterns and sources of their coping behaviour.

"PARENTAL CONTROL" IN THE PREVENTION OF VICTIM BEHAVIOR IN THE INTERNET PUPILS FROM ELEMENTARY SCHOOL

O. Klimova, T. Klimova** & N. Shapranova****

Abstract

This article analyzes the problem of preventing victim behavior of schoolchildren in the Internet and the approach of the parents for safe, secure access to it

Keywords: victim behavior, information security pupils, content filtering of Internet resources; «Parental Control».

Неограниченный доступ к потокам информации породил объективную необходимость оценки качества информации, и более того, информационной защиты личности. Интернет стал давно привычным инструментом обучения, отдыха и общения. Он дает широкие возможности для развития и самовыражения, с другой стороны приносит новые проблемы. К негативным последствиям можно отнести целый ряд проблем, среди которых: недостоверная и навязчивая информация, проблема изоляции «Я», вреда физическому здоровью (переутомление, психологическая зависимость, соматические заболевания, снижение работоспособности и др.), девальвации ценностей (переоценка нравственных норм, перенос образцов поведения из виртуальной действительности в реальность и др.), проблемы обучения и снижения общекультурного уровня (отсутствие времени на обучение, перегрузка излишней информацией и др.), вытеснения и ограничения традиционных форм общения, негативного социального влияния. Школьники в интернете сталкиваются с теми же рисками, что встречаются им в обществе, однако если в реальной жизни угрозы достаточно локализованы, то в сетевом же пространстве угрозы могут исходить от кого угодно и откуда угодно, без какой-либо привязки. Выделяют несколько типов интернет-рисков (угроз), с которыми могут столкнуться школьники: контентные (материалы (тексты, аудио-, видеофайлы и др.), содержащих ассоциальную и вредоносную информацию (пропаганда насилия, агрессии, порнографии, игр, наркотических веществ и т.д.); электронные (вирусы, хищение персональной информации); коммуникационные (незаконные контакты, знакомства в сети и встречи с интернет-знакомыми и др.); потребительские (кибермошенничество). Вместе с тем возрастные особенности школьников и сама ситуация развития безотносительно к их личностным качествам и поведению обуславливают подверженность рискам сети интернет, следовательно и вероятность совершения против них преступлений кибернаправленности, предрасположенность быть жертвой обстоятельств или воздействия других людей. Поэтому проблема отрицательного влияния интернета выведена на уровень федерального заказа в 2011 году, ее решение направлено на защиту детей от разрушительного, травмирующего их психику информационного воздействия. В связи с этим, возникает вопрос о содержательной составляющей безопасного поведения школьников в сети Интернет, а так же эффективных психолого-педагогических средствах его обеспечения.

Анализ исследований по проблеме обеспечения интернет-безопасности школьников позволяет выделить объективные (контентная фильтрация ресурсов) и субъективные (информационная компетентность) подходы в ее обеспечении.

Под контентной фильтрацией интернет-ресурсов понимается интеллектуальный процесс или программное обеспечение для фильтрации ресурсов (доменов, сайтов, страниц) по их содержанию (преимущественно текстовому), не позволяющее получить доступ (блокировка) к определенным услугам или содержимому информационного обмена по каналам Интернет (веб, электронная почта, интернет-пейджеры типа ICQ, MSN и т.п.). Для всех образовательных учреждений РФ использование средств контентной фильтрации является обязательным, начиная с 01.09.2011г. Родители, как правило, проявляют интерес к этому вопросу в ситуации непосредственной опасности для своих детей (опыта деструктивного влияния сети на ребенка), другая группа – это незначительный процент информированных, компетентных в этом вопросе родителей-пользователей.

Решению проблемы ограничения (исключения) доступа к нежелательному контенту способствуют технологии: категоризации; определения списков «белых» и «черных» ресурсов; контроля доступа; фильтрации данных [1]. Существующее программное обеспечение разделяется на условно бесплатные (браузер Mozilla Firefox с дополнением Adblock Plus; межсетевой фильтр Iptables для Linux; «Семейная безопасность» Windows Live 2011 для ОС Vista и 7 и т.д.) и коммерческие (Kaspersky Internet Security 2010; Avira Premium Security Suite; Dr.Web Security Space и т.д.) продукты.

* Olga Klimov, student of the Rostov-on-Don College of Informatics and Communications, Rostov-on-Don.

** Tatiana Klimova, assistant of the chair of special and practical psychology of South Federal University, Rostov-on-Don; post-graduate student of the chair correction of pedagogy and psychology of Leningrad State University a name of A.S. Pushkin.

*** Natalia Shapranova, assistant of the chair of Pedagogy of South Federal University, Rostov-on-Don.

Вместе с тем, использование продукта одного типа анализа входящей информации не позволяет полностью автоматизировать процесс фильтрации из-за технических сложностей (например, социальные сервисы, обмен мгновенными сообщениями «аська» и т.д.), ограниченности экспертных оценок (по разным данным до 0,48% охвата сети (А.П. Сехан, 2012)), постоянного увеличения и трансформации самих ресурсов сети. Использование только разрешительных «белых списков» сужает пространство общения и развития, а также вызывает вполне объяснимое неприятие со стороны школьников.

В образовательных учреждениях, рекомендованы к использованию следующие средства: Интернет Цензор, NetPolice, подключение к DNS NetPolice или РТКОММ, плагина CensureBlock для браузера Firefox, сервера контентной фильтрации UserGate или ZproXu на Windows, прокси-сервера на Linux (Squid), фильтрации трафика Linux (Redirector), генератор отчетов работы прокси-сервера Linux SARG (Squid Analysis Report Generator) и др.

Родители, менее ограничены в выборе технических средств реализации контентной фильтрации, вместе с тем, они менее осведомлены как в содержательной, так и технологической сторон данного процесса. Опрос родителей учащихся 4 классов школы МОУ СОШ № 3 г. Ростова-на-Дону (22 чел.), показал следующие результаты.

72,7% родителей могут схематично раскрыть сущность контентной фильтрации, из них 63% не различает типы технологий ограничения (исключения) доступа детей к нежелательному контенту. Наибольшее затруднение вызывают у них определение технологии категоризации и фильтрации данных. Разделение «белых» и «черных» типов ресурсов у 91% строится по ассоциативному ряду.

У 82% вызывают затруднение определение понятий «домен», «сайт», «web-страница», «браузер», «фильтр», «программное обеспечение». Еще большие сложности возникли у родителей при ответе на вопрос о программах контентной фильтрации. 86,4% путает программы ограничения доступа и антивирусные программы, 90,1% родителей назвал 1 и менее вариантов ограничения ребенка от деструктивного воздействия интернет контента. Результаты нашего исследования показывают, что родители осознают целесообразности использования мер контентной фильтрации, принимают, но преимущественно не используют (90,1%) в силу отсутствия элементарных теоретических знаний и практических навыков.

Опыт формирующей работы с родителями позволил выделить технические решения и основные правила организации обеспечения безопасного поведения детей в сети интернет.

1. Контент может фильтроваться на трех уровнях: провайдера, шлюза в Интернет защищаемой сети. Функция «безопасного поиска» реализована в таких популярных поисковых машинах, как Google, Yahoo!, Dogpile, AltaVista, Lycos, AllTheWeb и MSN. Дополнительно к выше указанным средствам для организации фильтрации дома можно использовать программы: CYBERPATROL 7.6.; CONTENTPROTECT HOME SUITE; DansGuardian (Linux), аналогичные продукты SmoothGuardian или Corporate Guardian; Голкипер; ChildProtect (Windows XP); K-9; Naomi Internet Filter; Adblocks Plus к браузеру Mozilla FireFox; HandyCache (HC); Kontrol Lite; ParentalControl (дополнение к Internet Explorer) и др.

Вместе с тем наличие системы фильтрации может частично оградить ребенка от часто навязываемого искаженного представления об окружающем мире в Интернете, но не исключает необходимости обучения школьников правилам поведения в сети, т.н. информационной компетентности.

2. Опираясь на работы Г.В. Грачева, И.Мельник, И.В. Дьяченко и др информационную компетентность личности мы рассматриваем как совокупность когнитивных, эмоционально-оценочных и операционально-технологических составляющих способов взаимодействия в информационной среде. Содержательно она включает: видение информационной угрозы, умение определить степень ее опасности, предвидеть последствия информационной угрозы и противостоять им. Критериями развития информационной компетенции являются активность учащегося, удовлетворенность, потребность в информационном обогащении, критическое осмысление поступающей информации, операционально-технологическая подготовленность [2]. Родители должны понимать, что опасность деструктивной информации, контактов с незнакомыми людьми и нежелательных покупок можно предотвратить путем беседы и совместной деятельности с детьми, направленных на развитие умения выявлять и противостоять информационной угрозе через критическое восприятие получаемой информации. Сами родители нуждаются в просвещении в области контентной фильтрации интернет-ресурсов и развития наблюдательности к проявлениям неблагополучия и психического насилия у детей.

References

1. Баданов А.Г. Организация безопасного доступа к сети Интернет в ОУ (контентная фильтрация). URL: <http://dostizenie.ucoz.ru/document/content-filter.pdf>.
2. Тхайцухова Л.С., Климова О.В. Психолого-педагогические средства обеспечения безопасного поведения школьников в сети Интернет // Материалы Региональной студенческой конференции «Фестиваль Недели науки Юга России»: Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, 2012. С. 94-97.

ABOUT SOME FEATURES OF SOCIAL COMPARISON PROCESS
IN THE CONDITIONS OF VISUAL DEPRIVATION

*H. Karbalevich**

Abstract

In article the theoretical analysis of influence of visual deprivation on the process of social comparison is presented. The interrelation of visual impairments and difficulties in the formation of social identity as a result of social comparison is grounded.

Keywords: social comparison, social categorization, social identity, visual deprivation

The problem of social adaptation of visually impaired and blind people is one of the oldest and at the same time complicated for teachers, doctors, psychologists, social workers and other specialists. To our mind the process of socialization is tightly connected with such phenomenon as social identity. Experiencing himself as an equal part of society a visually impaired or blind person has a strong feeling of social identity.

According to Turner J. C. social identity is a result of the process called social categorization [1]. The process of self-categorization being one of the inalienable parts of social categorization is based on a comparison between «I» and the prototype of a particular social community. The prototype forming occurs not only in the situation of direct contact, but visual aspect of communication plays a great role at the process of creating the image of interlocutor and comparing each other's characteristics.

L.I. Plaksina writes: «Despite visual pathology, for children with impairments visual information acts as a basis at a subject identification. Children point to impossibility to learn a subject in the presence of information received only by means of an organ of hearing or touch» [2]. The perception of Other in a situation of visual deprivation is even more difficult. Scientific researches proved a key role of sight in the course of interpersonal perception and in the course of human communication [3]. The pathology of visual analyzer conducts to distortion of information arriving through the main channel of perception which characterizes the partner in communication, and complicates the feedback with him.

We consider social identity is based on the formation of We-centric space between two people or between a man and a symbolic prototype of a particular community. We-centric space is the result of psychological contamination which can go in two directions: in the direction of imitation and in the suggestion direction. Imitation goes back to the physiological phenomenon that is peculiar for all highest animals while suggestion is specifically human as it is based on verbal communication. Words cause the same representations, images and feelings that a narrator is speaking about [4]. In a situation when sight is absent from birth, the mechanism of suggestion has a bit different sense as it is difficult for a man to imagine a visual shape of an object.

Communication is carried out by means of linguistic, paralinguistic and extralinguistic components. Visual violations don't allow to perceive fully information transferred by means of kinetic and graphic paralinguistic means. Functioning of paralinguistic means in language communication is determined by the possibility of decoding of these means as markers of unequivocal perception of information at the statement. The mechanism of decoding includes two stages. The first stage is represented with perception of verbal structure. The second stage is represented with some chain of the conclusions considering paralinguistic situation and aimed at completion of elements of semantics which were absent in verbal structure [5]. Without having a possibility to perceive some paralinguistic elements, a blind or visually impaired person is limited in sources of additional information which would allow him to interpret sense of a broadcasting message more precisely.

L.S. Vygotsky writes that the blind as well as people without visual impairments know essentially much more, than they can perceive by means of analyzer systems. The formation of notions is inaccessible for perception and representation, and can occur by means of collective thinking. The blind, limited in representations, are not limited in the field of abstract knowledge [6].

However from the point of neuropsychological components of the process, which V. Gallese calls «the intentional attunement», visual pathology nevertheless doesn't allow to receive information from the interlocutor entirely. So, it impedes the mechanism of modeling Others experiences as this mechanism is mediated by the functioning of audiovisual mirror neurons [7]. The lack of information on external and internal interlocutor's charac-

* Hanna Karbalevich, probationer teacher at Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Republic of Belarus, Minsk).

teristics limits the process of social comparison. Objectively existing similarities are ignored at the process of Self to Other comparison because of inaccessibility of these similarities to direct perception. Comparison takes place only on those parameters that can be fixed through safe analyzers. Partial compensation can occur due to the abstract knowledge got during communication. But usually the process of direct communication does not suppose the detailed description of interlocutors' own characteristics (both external and internal), the part of information transferred by means of paralinguistic components is lost therefore. Abstract notions created during communication are «hardening figures", while the process of social comparison envisages the permanent collation of Self and Other characteristics. In the situation of live interaction any change of interlocutor mimicry is being fixed immediately by visual analyzers and exposed for further analysis in the corresponding area of cortex. We suppose that absence of visual contact leads to the situation when the "intentional attunement" is realized only due to audial mirror neurons, that complicates the process of We-centric space forming and search for commonalities with an interlocutor.

Coming from logic of the stated higher, we suppose the presence of difficulties in the process of social identity forming among visual impaired people. It is caused by not only the features of educational process isolating them from normatively developing coevals, but also by the features of perception in the process of direct communication.

References

1. Turner J.C. Social identity, personality, and the self-concept / Turner, J.C. & Onorato, R.S. // *The psychology of the social self*/ Tyler T. R., Kramer R.M., John O.P. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. P. 11-46.
2. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие. М.: РАОИКП, 1999. 205 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд.-во Московского университета, 1982. 200 с.
4. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история: монография. М.: Наука, 1979. 232 с.
5. Тарасов Е.Ф. Речевое воздействие: методология и теория // *Оптимизация речевого воздействия*. М.: Наука, 1990. С. 5-8.
6. Выготский Л.С. Коллектив как фактор развития дефективного ребенка // *Собр. соч. в 6-ти т. Т. 5*. Москва: Педагогика, 1983. С. 196-218.
7. Gallese V. Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition/ Gallese V. // *Brain Research*, 2006a. № 7 P. 15-24.

CREATIVE AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT COMPONENTS
OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DIFFICULTIES

E. Belova*

Abstract

The paper is devoted to studying creative and intellectual development of preschool children with speech difficulties. 220 children of age 5-6 years were observed and investigated. The results of creative and intellectual tests of children with different creative potential were analysed. Complex and nonlinear connection of creative and intellectual development components in preschool children with speech difficulties was detected.

Keywords: development, preschool children, speech difficulties, creative potential.

В настоящее время понимание и учёт особенностей развития современных детей является необходимым условием научно-обоснованного решения проблем выявления и раскрытия способностей, дарований каждого ребенка, воспитания его как личности, готовой к жизни в современном мире.

В ситуации исторически-значимых изменений общества интенсивный натиск информационных потоков выступает одним из важнейших факторов, оказывающих огромное воздействие на физическое, психическое, в том числе интеллектуальное и эмоциональное развитие растущего человека [3]. Создаются большие возможности для раскрытия и повышения интеллектуальных и творческих способностей, одаренности детей, в том числе дошкольного возраста. Вместе с тем, многие исследователи обращают внимание на трудности в развитии современных детей, и в частности, отмечается возрастание трудностей речевого развития [1; 2].

Важнейшим условием всестороннего полноценного развития ребёнка является правильная речь. Именно на этапе дошкольного возраста, происходит интенсивное развитие всех сторон речи, ее форм и функций. Любое нарушение речи в той или иной степени может влиять на деятельность и поведение ребенка, раскрытие его способностей, одаренности. Часто на практике оценка интеллекта, одаренности ребёнка основывается на оценке вербальных способностей, и дети с недостаточно сформированной речью могут быть отнесены к отстающим в интеллектуальном и творческом развитии. Однако хорошо известны и в литературе описаны примеры одаренных взрослых, у которых в детстве наблюдались трудности в развитии речи. Одаренные дети, как и их сверстники, могут развиваться неравномерно.

Различные аспекты проблем и нарушений речевого развития детей дошкольного возраста неоднократно становились предметом специальных исследований (Р.Е. Левина, Ф.А. Сохин, Т.Б. Филочева, М.Ф. Фомичева, Н.А. Чевелёва, Г.В. Чиркина, Д.Б. Эльконин и др.). Однако остаются недостаточно изученными особенности творческого и интеллектуального развития дошкольников, испытывающих трудности формирования речи. В связи с этим основная цель нашего исследования состояла в изучении соотношения творческих и интеллектуальных компонентов развития дошкольников с речевыми трудностями и различным творческим потенциалом. Для реализации поставленной цели решались следующие задачи: 1) выявление творческого, интеллектуального потенциала и уровня речевого развития дошкольников; 2) анализ трудностей и нарушений речевого развития у детей с различным творческим потенциалом; 3) анализ соотношения творческих и интеллектуальных компонентов в развитии дошкольников с речевыми трудностями.

В эксперименте принимали участие 220 детей 5-6 лет. Количество мальчиков и девочек было примерно одинаковым. Дети посещали детские дошкольные учреждения города Москвы (не логопедические группы).

В комплексном исследовании детей использовались следующие методики: фигурный тест творческого мышления Е.П. Торренса (адаптация для дошкольников Е.С. Беловой и Е.И. Щербановой); прогрессивные матрицы Дж. Равена (цветной вариант); методика изучения уровней речевого развития (М.А. Поваляева); анализ продуктов творческой деятельности детей (рисунков, поделок, др.); наблюдения за детьми на занятиях и в условиях свободных игр; опрос родителей и педагогов; статистическая компьютерная обработка данных (программный пакет SPSS 17.0).

В соответствии с задачами исследования среди всех обследованных дошкольников были выделены три равными по количеству (N=30) группы детей, различающихся по уровню творческого потенциала: в I группу вошли дошкольники с высоким

* Elena Belova, Ph.D., Senior Researcher, Department of Giftedness Psychology, Psychological institute, Russian Academy of Education, Moscow.

творческим потенциалом – одаренные дети, в II группу – очень способные творческие дети (творческий потенциал на уровне выше среднего), в III группу – дошкольники, чьи творческие возможности проявлялись слабее, уровень творческого потенциала был средним, ниже среднего или низкий.

Речевые трудности определялись в результате анализа развития связной речи, словарного запаса, грамматической и звуковой стороны речи, коммуникативных умений. Акцент в исследовании был сделан на изучении устной речи.

Было установлено, что количество детей, испытывающих речевые трудности, среди одаренных и их сверстников примерно одинаково, но характер трудностей различается: у менее творческих детей чаще встречаются более сложные нарушения речевого развития. Дальнейший анализ проводился посредством сравнения групп, состоящих только из детей с речевыми трудностями. При этом принцип деления на группы – по творческому потенциалу – сохранялся.

У одаренных детей уровень познавательной активности оказался выше, чем у сверстников. Статистический анализ подтвердил значимость различий только с данными по III группе ($p < 0,001$). Средние по группам значения показателей познавательной активности II и III групп также достоверно различаются ($p < 0,001$). При выполнении невербального теста Дж.Равена более успешны были одаренные дети, средний по группе показатель теста был выше, чем у сверстников. Достоверные различия обнаружены при сравнении с средним показателем III группы ($p < 0,01$). Дошкольники II группы также опережали сверстников из III группы, различия среднегрупповых показателей достигали уровня значимости ($p = 0,01$). С заданиями МЭДИС успешнее справлялись дети II группы, средний по группе показатель даже выше, чем в группе одаренных, но различие не значимо. Как одаренные так и их очень способные ровесники показали в среднем по группам выше результаты, чем дети менее творческие, различия с данными III группы достоверны ($p < 0,05$).

Проведенный корреляционный анализ позволил установить положительные связи между итоговыми показателями обследуемых дошкольников по тесту Е.П.Торренса и тесту Дж.Равена ($r = 0,37$ $p < 0,01$) по тесту Е.П.Торренса и МЭДИС ($r = 0,27$ $p < 0,05$). При анализе взаимосвязей творческих и интеллектуальных тестовых показателей внутри выделенных групп выявлено, что значения корреляций существенно отличаются количественно (колебания в пределах $-0.17 - 0.45$) и по уровню достоверности. Наиболее выражена положительная корреляционная связь в II группе между итоговыми показателями по тесту Е.П.Торренса и тесту Дж.Равена ($r = 0,45$ $p < 0,05$). Исследование показало, что сложный и нелинейный характер соотношения творческих возможностей и интеллектуальных способностей, проявляющийся уже на этапе дошкольного возраста у детей с речевыми трудностями, важно учитывать при планировании и проведении коррекционно-развивающих занятий, способствующих раскрытию потенциала детей и преодолению речевых трудностей.

Исследование было проведено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 11-06-00640а.

References

1. Андреева А.Д. Современный дошкольник: возрастные нормы и жизненные реалии // Психолог в детском саду. 2010. № 2. С. 3–17.
2. Поваляева М.А. Полный справочник. Настольная книга логопеда. М.: Астрель: Полиграфиздат, 2010. 608 с.
3. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 47-56.

FEATURES OF BEHAVIOR OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH SPEECH INFRINGEMENTS IN A REAL AND VIRTUAL CONFLICT SITUATION

*T. Kazakova**

Abstract

Article is devoted the description of behavior of children of the senior preschool age with speech infringements in a situation of the real and virtual conflict. In article the diagnostic program is described and the empirical data about expressiveness of a conflictness in behavior of the senior preschool children with speech infringements in comparison with normally developing contemporaries is presented. The data testifies to an essential divergence of real and declared behavior.

Keywords: preschool children with speech infringements; inter-personal mutual relations; the conflict.

Одной из главных задач в современном мире является достижение бесконфликтного и мирного сосуществования людей. Рост социальной напряжённости, интолерантность общества и незрелость социальных форм поведения у отдельных его членов приводит к обострению проблемы межнациональных, религиозных, межэтнических, политических и прочих конфликтов, что актуализирует необходимость многопланового и комплексного исследования проблемы снижения негативных последствий конфликтов и уменьшению выраженности конфликтности в поведении людей. Проблема становления бесконфликтного поведения имеет разные аспекты решения: философский, социологический, психологический, педагогический и др. Учитывая особое значение дошкольного возраста в становлении миролюбивой личности и формировании основ для формирования толерантного поведения, психолого-педагогический аспект представляется наиболее значимым.

Вопрос об изучении межличностных отношений детей дошкольного возраста является актуальным и привлекает внимание многих специалистов, поскольку своеобразие их развития отражается на социальном самочувствии дошкольников и сказывается на процессе социальной адаптации (Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, А.В. Запорожец, Д.Б. Менджерицкая, В.С. Мухина, и др.) [1], [4]. В дошкольном возрасте формируются базовые коммуникативные умения и навыки, определяющие успешность и продуктивность взаимодействия ребенка с социумом в последующие годы (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, С.А. Рубинштейн, А.Г. Рузская) [1], [3]. Недоразвитие речевых средств снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей (замкнутости, робости, нерешительности, стеснительности, негативизма); порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь и др.), приводит к снижению коммуникативной активности (Ю.Ф. Гаркуша, Е.М. Мастюкова, С.А. Миронова, Р.Е. Левина, Б.М. Гриншпун, О.Е. Грибова, О.С. Павлова). Ряд авторов выделяет повышенную конфликтность детей с ОНР [2], [5]. При этом отмечается, что детям с ОНР присуще неумение построить конструктивные взаимоотношения, несформированность культуры общения: фамильярность в общении со взрослыми, отсутствие чувства дистанции, крикливость, резкость, назойливость в своих требованиях [6, с. 87]. Однако, несмотря на выделяемые коммуникативные трудности на сегодняшний день: не определены специфические особенности и факторы, провоцирующие конфликтность старших дошкольников с нарушениями речи; не выделены общие и специфические характеристики конфликтного поведения детей с нормальной и нарушенной речью; не разработана сущностная характеристика и содержательное наполнение методики психокоррекционного воздействия по профилактике и исправлению моделей конфликтного поведения у детей с речевой патологией в дошкольном возрасте.

Выделенные особенности определяют необходимость проведения исследования по выявлению выраженности конфликтности в поведении детей с нормальной и нарушенной речью. С целью изучения заявленной проблемы нами была разработана диагностическая программа и проведено экспериментальное исследование. Диагностическая программа включала в себя следующие методики: 1) «Капитан корабля» (Романов А.А.) [7, с.81]; 2) «Наблюдение в процессе свободной деятельности» (Анжарова А.И.) [7, с. 25]; 3) «Наблюдение в игре» (Анжарова А.И.) [7, с. 47]; 4) «Неоконченный рассказ» (Фопель К.) [7, с.60]; 5) проективная методика «Картинки» (Калинина Р.Р.) [7, с. 52]. Экспериментальное исследование было реализовано на базе МБДОУ комбинированного вида №77 и №22 г. Череповца. В нем принимали участие дети с нормальным речевым развитием и дети с нарушением речи (ОНР III уровня по классификации Р.Е. Левинной).

Проведя качественный и количественный анализ по материалам исследования нами были выделены следующие показатели для выявления уровня развития конфликтного поведения старших дошкольников:

- социометрический статус ребенка в группе сверстников;

* Tatyana Kazakova, graduate «Cherepovets state University».

- особенности взаимодействия ребенка в системе «ребенок-ребенок»;
- проявление отклонений в поведении детей в процессе игры;
- уровень сформированности эмпатии;
- отношение ребенка к конфликтной ситуации.

Проанализировав данные констатирующего эксперимента мы считаем целесообразным более подробно остановиться на анализе двух методик – «Картинки» (Калинина Р.Р.) и «Наблюдение в игре» (Анжарова А.И.). С помощью этих методик мы сравнивали поведение детей в реальном и виртуальном конфликте, оценивали, как дети относятся и понимают конфликтные ситуации на картинке и как ведут себя в конфликтных ситуациях. В методике «Картинки» каждому ребенку индивидуально предлагаются для описания и беседы четыре картинки со сценами из жизни детей в детском саду, изображающие следующие ситуации: группа детей не принимает своего сверстника в игру; девочка сломала у другой девочки её куклу; мальчик взял без спроса игрушку девочки; мальчик рушит постройку из кубиков у детей. Ребёнок должен понять изображённый на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте обиженного персонажа. Анализируя данные по методике, можно сделать вывод о том, что выраженных существенных различий между вариантами ответов детей с нормальной речью и ОНР выявлено не было. Большинство детей обеих групп выбирали вариант избегания конфликтной ситуации и вербальной реакции на конфликтную ситуацию. Однако, некоторые дети с ОНР (примерно 40%) выбрали вариант агрессивного реагирования на виртуальный конфликт (например: «я бы забрала у него машину и сломала, а потом забрала свою куклу»; «я бы кинула кубики в мальчика»). У таких детей представление о поведении в конфликте не соответствует социальным нормам и правилам, их варианты поведения отражают высокую готовность к деструктивному реагированию на конфликт.

Методика «Наблюдение в игре» (Анжарова А.И.) [7, с. 57] позволила выявить особенности поведения детей в процессе игрового конфликта. Исследование показало, что в процессе игровой деятельности дети с ОНР часто расходились во мнениях в какую игру играть, кто будет с ними играть, а кто нет, лидеры устанавливали правила, с которыми участники часто не соглашались и выходили из игры либо конфликтовали по этому поводу. Часто из-за игрушек возникали драки. Конфликты в основном прекращались не по инициативе детей, а при посредничестве взрослого. Выяснилось, что разрешать конфликты и отстаивать свою точку зрения дети с ОНР в основном предпочитают силой, хотя некоторые и выбирали тактику избегания (ухода), выходя из игры или не соглашаясь с правилами. Большинство детей с ОНР не желали помогать напарнику, не соглашались делиться игрушками, были безучастны к деятельности и чувствам игрового партнёра. Нормально развивающиеся дети играли группами, игра носила определенный замысел, который не терялся до конца игры. Дети были общительны, инициативны, чаще и длительней доброжелательно относились к сверстникам, готовы были делиться игрушками. Большинство детей исполняли главные роли, однако если им назначали второстепенные, они их принимали, старались не выходить за их пределы.

В целом на основе анализа материалов исследования, можно сделать вывод о том, что в условиях нарушения речи наблюдается высокий уровень конфликтности детей, неумение строить конструктивные взаимоотношения в коллективе сверстников. Проведенное исследование с очевидностью доказывает необходимость разработки и проведения мероприятий, направленных на формирование бесконфликтного поведения детей с общим недоразвитием речи.

Таким образом, эмпирическое исследование показало, что реальное и декларируемое поведение детей с ОНР отличаются. Чаще всего дети с ОНР заявляют, что готовы помогать сверстникам, делиться игрушками, избегать конфликтных ситуаций, на самом же деле все происходит наоборот. У них преобладает деструктивный способ разрешения конфликта, дети не идут на уступки, часто ссорятся, дерутся, не могут договориться, не принимают правила игры, ломают игрушки сверстников, не помогают напарнику. Поведение в реальном и виртуальном конфликте в условиях речевой патологии имеет свойство быть рассогласованным. Обозначенный эффект наличия «двойных стандартов» является тревожным сигналом и требует более тщательного исследования и анализа как в диагностическом, так и в коррекционном аспекте изучения вопроса.

References

1. Арушанова А.А. Коммуникативное развитие: проблемы перспективы // Дошкольное воспитание. 1999. С. 86-89.
2. Волков Б.С., Волкова Н.С. Психология общения в детском возрасте: уч. пос. М., 1990. С. 11-34.
3. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. 1995. № 6. С. 16-19.
4. Особенности коммуникативной активности дошкольников с общим недоразвитием речи / О.А. Леханова // Сборник трудов молодых учёных / Отв. за выпуск В.В. Заболтина. Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2005. С. 55-58.
5. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР: Психолингвистика и современная логопедия. М., 1998. С. 34-47.
6. Соловьёва С.Г. Особенности коммуникативной деятельности у детей с нарушением речи. // Дефектология. 1996. № 1. С. 16-21.
7. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Учебное пособие. Владос 1995. 191 с.

FEATURES OF SELF-CONCEPT LONG TERM USE
OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCE MEN

*M. Vagina**

Abstract

The article describes the research of self-concept psychoactive substance users over a year men. A comparison of self-esteem, aggression, self-control in individuals who use and don't use psychoactive substance is present.

Keywords: self-concept, psychoactive substance, attitude, drug abuse.

В последнее время проблема употребления психоактивных веществ (ПАВ) все чаще рассматривается как серьезная угроза здоровью нации. Злоупотребление ПАВами приводит к распространению таких опасных заболеваний как СПИД, гепатиты В и С, венерические заболевания. Кроме того, в группе лиц, злоупотребляющих наркотиками показатели травматизации и суицидальных попыток значительно выше, чем в среднем в популяции [4], и зачастую наркозависимые вовлекаются в различные виды криминальной деятельности. Совокупное воздействие этих факторов приводит к целому ряду трудноразрешимых социальных проблем: ухудшению криминогенной обстановки в обществе, резкому росту показателей смертности, низким показателям трудовой занятости и ухудшению качества жизни потомства лиц, злоупотребляющих наркотиками [3].

В связи с этим, в последнее десятилетие интенсивно проводятся исследования психологических особенностей людей, страдающих наркозависимостью, результаты которых явно указывают на важность особенностей самосознания при формировании аддикции. У данной категории можно определить целый ряд отклонений в развитии и формировании структур «Я», нарушений в сфере саморегуляции и самоконтроля, снижение способностей к рефлексии, обеднение мотивационной сферы, неадекватная самооценка [5].

Целью исследования является изучение самосознания мужчин с длительным сроком употребления психоактивных веществ для выявления присущих ему особенностей.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи исследования: выявить особенности эмоционально-ценностного компонента самосознания мужчин с длительным сроком употребления психоактивных веществ; определить специфику взаимосвязей компонентов их самосознания и установить различия в особенностях структуры самосознания у мужчин, употребляющих психоактивные вещества и у здоровых испытуемых.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение, что эмоциональный компонент оценки своего «Я» является доминирующим компонентом в структуре самооценки наркозависимых больных, следствием чего является характерная для них неадекватность оценивания себя, дисгармоничности самосознания, проявляющаяся в сохранности положительного отношения к себе, высоком уровне самооценки, при общей неудовлетворенности собой и своими возможностями.

Предмет исследования – особенности самосознания у мужчин с длительным сроком употребления психоактивных веществ. Объектом исследования являлись мужчины, употребляющие психоактивные вещества не менее одного года. Экспериментальную группу составили 50 человек. Контрольную группу составили 20 человек, не страдающих ни наркоманией, ни токсикоманией, ни алкоголизмом.

В ходе исследования использовался комплекс психодиагностических методик: «методика исследования самоотношения» Р.С. Панталева (МИС), методика «Личностный дифференциал», проективная методика «Человек под дождем» Е. Романовой и Т. Сытько, проективная методика «Рисунок несуществующего животного» ("РНЖ") Дукаревич М.З.

При исследовании особенностей эмоционально-ценностного компонента самосознания мужчин с длительным сроком употребления психоактивных веществ было определено наличие выраженного эмоционального компонента оценки своего «Я». Об этом свидетельствует существующая взаимосвязь на уровне $p < 0,05$ шкалы «самоценность» с параметром «оценка собственной деятельности и ее результатов». Данная взаимосвязь может указывать на то, что при высокой эмоциональной оценке своего «Я» для наркозависимого больного характерны самодовольство, не критичность, самолюбие.

Для больных наркоманией характерен более высокий уровень самооценки, чем для здоровых людей. Значение фактора «оценка» в экспериментальной группе статистически достоверно выше, чем значения данного фактора в контрольной группе ($p < 0,05$). Высокие значения этого фактора говорят о том, что испытуемый принимает себя как личность, склонен осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворен собой.

* Marina Vagina, Ph.D., associate professor of social psychology St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions.

При использовании методики «Несуществующее животное» было выявлено, что в экспериментальной группе изображение животного преимущественно расположено в правой верхней плоскости листа (46,5%). Полученные данные можно трактовать как наличие завышенной самооценки, недовольство своим положением в социуме, недостаточностью признания со стороны окружающих и тенденцией к самоутверждению. Также повышение положения рисунка на листе бумаги говорит стремлением к эмоциональному принятию со стороны окружения, кроме того повышение рисунка также связано с уменьшением фиксации на препятствиях к достижению ситуативных потребностей.

Для испытуемых экспериментальной группы характерна адекватная оценка реакции окружающих на свое паталогическое влечение и деятельность. Средние значения шкалы «зеркальное Я» в экспериментальной группе (4-7 стенов по МИС) имеет 84% испытуемых, что означает избирательное восприятие человеком отношения окружающих к себе. С его точки зрения, положительное отношение окружающих распространяется лишь на определенные качества, на определенные поступки; другие личностные проявления способны вызывать у них раздражения и неприятие. При высоком уровне самооценки, это может указывать на то, что, несмотря на осознаваемое наркозависимым больным негативное отношение окружающих к употреблению им ПАВ, он все же надеется на их положительную оценку касательно других аспектов его поведения и симпатию к себе как к личности, имеющей ряд положительных качеств.

В экспериментальной группе выявлена взаимосвязь степени самоконтроля влечений и таких аспектов образа «Я», как самоотношение, поведение, которые является значимыми для личности с точки зрения моральных норм. Процессы, составляющие когнитивный компонент самооценки, отражающий все то, что индивид узнал о себе от различных источников информации, адекватны. В этом плане наркозависимый может иметь верное знание о себе, но сохранность высокой самооценки, предполагает и сохранность положительной эмоциональной оценки своего «Я».

В экспериментальной группе была выявлена отрицательная взаимосвязь шкалы «самоценность» с параметром «агрессивность» ($p < 0,05$). Наличие положительной взаимосвязи параметра «агрессивность защитная» с параметром «Агрессивности 2» ($p < 0,05$), может говорить о том что агрессивность в экспериментальной группе играет роль защитного механизма, реагирующего на понижение уровня личностной симпатии.

Адекватность самооценки определяется соотношением двух противоположенных психических процессов в человеке: познавательного, способствующего адекватности и защитного, действующего в направлении, обратном действительности. Результаты исследования взаимосвязи параметров самосознания у мужчин с длительным сроком употребления психоактивных веществ показали что статистически достоверно различаются по среднему значению шкалы «Конфликтность» и «Самообвинение» экспериментальной и контрольной групп. Значения шкал «Конфликтность» и «Самообвинение» в экспериментальной группе статистически достоверно выше, чем значения данных шкал в контрольной группе ($p < 0,01$). Данные шкалы составляют фактор Внутренней неустроенности. Этот фактор связан с негативным самоотношением, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения.

Наркозависимость отражает лишь одну из форм зависимостей, становление которой происходит на базе качеств зависимой личности. По результатам исследования самосознания больных наркоманией ряд авторов отмечает высокую частоту аффективных нарушений и трудности регуляции эмоций у больных наркоманией. У всех обследованных наркоманов, в силу ослабленного самоконтроля [0, 2] и нарушения сбалансированности противоположностей, наблюдается болезненная деформация влечений, которая выражается в сужении спектра их проявления и заостренных характеристиках. Типичными для наркоманов оказались сниженная способность к рефлексии и самоанализу. Выявлена подверженность внешним влияниям, отсутствие конкретных интересов свидетельствует о несформированности структур «Я», нечеткости его границ.

References

1. Березин С.В., Лисецкий К.С. и Назаров Е.А. Психология наркотической зависимости и созависимости: Монография. М.: МПА, 2001
2. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
3. Кернберг О.Ф., Агрессия при расстройстве личности и перверсиях/Пер. с англ. А.Ф. Ускова. М.: Независимая фирма «Класс», 2001.
4. Кравченко С.А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения. М., 2000.
5. Лисецкий К.С., Березин С.В., Зинченко О.П. Психологические особенности наркоманов периода взросления (опыт комплексного экспериментально-психологического исследования). Самара: Издательство СамГУ, 1998.

На сегодняшний день не вызывает сомнения тот факт, что образы и символы, целенаправленно внедряемые разработчиками в продукцию массовой культуры, существенно влияют на поведение реципиентов. Так, современные СМИ активно используют визуальные репрезентации женщины: от отдельных изображений до крупномасштабных кампаний по продвижению определенного товара. При этом часто эксплуатируется образ молодой привлекательной особы с сигаретой в руке. В итоге, несмотря на меры по ограничению распространения курения, иницилируемые на законодательном уровне, и постоянные предупреждения о вреде данной пагубной привычки, количество курящих женщин неуклонно возрастает.

Целью нашего исследования стало изучение специфики образа курящей женщины у реципиентов разного пола. Мы предположили, что оно различно у мужчин и женщин и обусловлено их гендерными особенностями. В исследовании приняли участие сто человек: по пятьдесят мужчин и женщин в возрасте от 25 до 35 лет, имеющих высшее образование. Нами использовались методы психодиагностики личностных свойств реципиентов (личный опросник Р. Кеттела; вопросник по изучению маскулинности – феминности С. Бэм; методика определения склонности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орел), метод семантического дифференциала и метод эксперимента для изучения специфики представлений о курящей женщине.

По результатам кластерного анализа на основании личностных свойств респондентов (в первую очередь, степени выраженности у них феминности / маскулинности / андрогинности) было выделено по три подгруппы в мужской и женской выборках. Подгруппа маскулинных женщин из последующего анализа была исключена по причине своей малочисленности (всего 2 человека). Охарактеризуем данные подгруппы с учетом полученных в ходе исследования данных.

Установлено, что *феминные женщины* намеренно стремятся показать себя в лучшем свете, проявляя некоторую настороженность по отношению к ситуации обследования. Эти робкие, застенчивые женщины редко бывают самодостаточными. В силу высокого уровня самоконтроля они склонны демонстрировать строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм, контролировать свои поведенческие реакции: не имеют склонности к аддиктивному и аутодеструктивному поведению, у них отсутствует тенденция к соматизации тревоги, не выражена склонность к реализации комплексов вины. Феминные женщины не принимают насилия как средства решения проблем, и для них не типична агрессия как способ выхода из фрустрирующей ситуации. Они обычно убеждены в правильности того, чему их учили, и принимают все как проверенное, несмотря на противоречия; склонны к осторожности и к компромиссам в отношении новых людей. Избегают профессий, связанных с личными контактами, предпочитают иметь одного или двух близких друзей, не склонны вникать во все, что происходит вокруг них. Имеют тенденцию препятствовать и противостоять изменениям и откладывать их, придерживаясь традиций.

Андрогинные женщины характеризуются яркой выраженностью черт как маскулинного, так и феминного типов. В ходе исследования установлено, что респонденты, относящиеся к данной группе, отличаются умеренной склонностью давать социально-желательные ответы. Андрогинные женщины характеризуются как самостоятельные, независимые, настойчивые, упрямые, своенравные, агрессивные, отказываются от признания внешней власти, порой склонны к авторитарному поведению. При этом они эмоционально сдержанны, деликатны, внимательны к другим. Кроме того, они консервативны, уважают общепринятые принципы, терпимы к традициям, склонны к морализации и нравочениям. Склонность к аддиктивному поведению отсутствует или выражена слабо. Более энергичные, деятельные и сильные, нежели чем феминные женщины, они порой имеют склонность к делинквентному поведению и не всегда принимают свою женскую роль.

Маскулинные мужчины характеризуются наличием таких личностных качеств как легкость в общении, открытость, готовность к сотрудничеству, активность в урегулировании конфликтов. Кроме того, у респондентов этого типа можно отметить тенденцию к непостоянству целей, непринужденность в поведении. Не руководствуясь волевым контролем, часто не обращают внимания на социальные требования. Они свободны от влияния группы, что может вести их к асоциальным поступкам, но в то же время данная характеристика может делать их деятельность более эффективной. Маскулинные мужчины предпочитают ограниченный круг близких друзей, любят общение и восхищение со стороны окружающих, хотя порой им необходима не коммуникация сама по себе, а поддержка со стороны группы. Они не склонны вникать во все, что происходит вокруг них, из-за своей импульсивности, могут быть не внимательны к другим людям. Такие мужчины обычно уверены в себе и своих способностях.

Андрогинные мужчины в большей степени, чем представители двух других выделенных групп в мужской выборке, склонны к социально-желательным ответам. У них отсутствует склонность к саморазрушающему поведению, агрессивные тенденции выражены слабо, но они могут быть склонны к асоциальному поведению. Порой

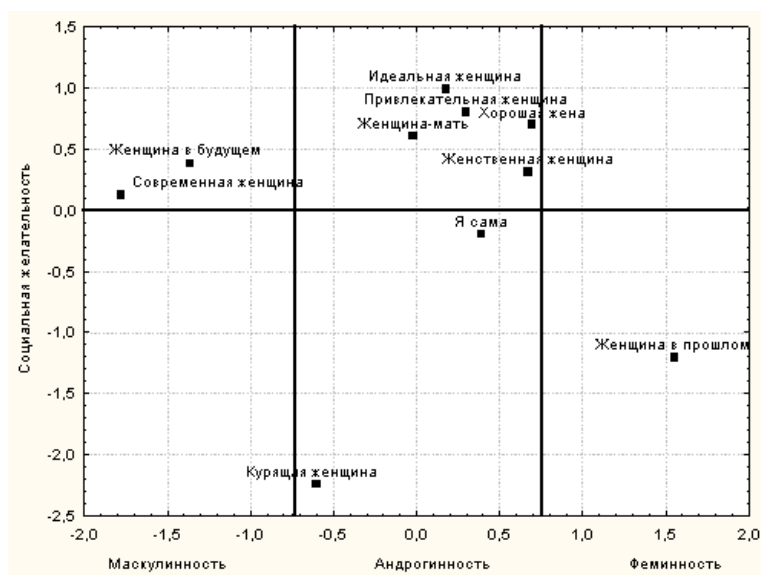
* Natalia Zinoveva, graduate student of Udmurt State University.

** Oksana Kozhevnikova, Udmurt State University.

потворствуют своим желаниям, не прилагают усилий по выполнению групповых норм и правил: при отсутствии согласия с общепринятыми моральными правилами и стандартами они проявляют гибкость по отношению к ним. Имеют низкий порог в отношении фрустрации, порой раздражительны, эмоционально возбудимы. Имеют склонность к непостоянству, подвержены влиянию чувств, случая и обстоятельств, им свойственны оперативность, сообразительность, быстрая обучаемость.

Феминные мужчины более сдержаны и критически настроены. Они застенчивы, предпочитают держаться в стороне. Их речь замедленна, они могут испытывать трудности с вербализацией своих мыслей, поэтому часто предпочитают просто промолчать. Обычно мужчины этого типа избегают профессий, связанных с личными контактами, они довольно зависимы от своего социального окружения, предпочитают быть ведомыми и принимать решения, основанные на обсуждении, а не занимать лидерские позиции или проявлять инициативу. При этом они могут быть недисциплинированными, испытывать затруднения с самоконтролем. Имеют развитое абстрактное мышление, достаточно высокий уровень общей культуры.

Рис. 1. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве факторов «Социальная желательность» – «Феминность / Маскулинность» (подгруппа феминных женщин)



Следующим этапом нашего исследования стал анализ специфики представлений о курящей женщине в каждой из пяти описанных выше групп по результатам применения метода семантического (личностного) дифференциала. На этапе сбора эмпирических данных испытуемым было предложено оценить по 21 полярной шкале, представленной личностными характеристиками (например, «обаятельная – непривлекательная», «разговорчивая – молчаливая» и т.п.), двенадцать объектов: «современная женщина», «женщина в прошлом», «женщина-мать», «хорошая жена», «идеальная женщина», «привлекательная женщина», «женственная женщина», «курящая женщина», «Я сама» («Я сам»). Благодаря факторному анализу в каждой выборке было выделено два значимых фактора «Социальная желательность» и «Феминность – Маскулинность» и построены семантические пространства (пример семантического пространства в одной из выборок представлен на Рис. 1).

Установлено, что объект «Курящая женщина» в семантическом поле каждой исследуемой группы находится в отдалении от других объектов оценивания: во всех пяти случаях он расположен на отрицательном полюсе фактора «Социальная желательность». Иными словами, подавляющее большинство реципиентов оценивают курящую женщину как непривлекательную, раздражительную, слабую и враждебную. Единодушны респонденты и в оценке гендерных особенностей данного образа: курящей женщине, в целом, приписываются андрогинные качества.

Следующим этапом нашего исследования станет анализ результатов психологического эксперимента, направленного на более детальное изучение гендерной специфики образа курящей женщины. В ходе данного эксперимента испытуемым предлагалось познакомиться с тремя наборами фотографий, включавших изображения 150 женщин, из которых одна треть была запечатлена с сигаретой, и выполнить три задания. Респондентам женского пола предлагались следующие инструкции: выберите фотографии тех женщин, на которых вы хотели бы быть похожи: привлекательных женщин; женщин, которых вы считаете современными. Мужчины выполняли такие задания, как: выберите фотографии женщин, на которых вы бы женились; сексуально привлекательных женщин; женщин, которых вы считаете современными. На этапе первичной обработки подсчитывалось, сколько фотографий курящих женщин было выбрано испытуемым в каждой категории. К полученным данным планируется применить процедуры дисперсионного анализа для изучения влияния личностных черт испытуемых на их отношение к образу курящей женщины.

L. Rabovaljuk*

Abstract

In article data on the revealed valuable orientations primipara and multipara pregnant women are presented. Authentic distinctions in structure of valuable orientations pregnant women from control and experimental groups are revealed.

Keywords: pregnant women, valuable orientations, internal and external values.

Скрицкая Т.В. утверждает, что в период беременности у женщины происходит переоценка ценностей и смысла жизненных приоритетов, переориентация в плане выполняемых социальных ролей и взаимоотношений с другими людьми [5]. Беременность рассматривается как критический период жизни женщины, стадия полоролевой идентификации, особая ситуация для адаптации [7].

С появлением ребенка в семье, меняются отношения между супругами [2], многие авторы говорят о семейном кризисе [4], о новой ступени личностного роста [1], об онтогенетических этапах развития материнской сферы [8]. С изменением мотивационно-потребностной сферы (появлением нового мотива потребности в любви и заботе о ребенке; потребность в материнстве или отцовстве), происходит перестройка мотивационной структуры личности. Затем идет рождение новых смыслов, как результат отношений между мотивами. Что вкладывается в понятие родительства, и именно личностный смысл определяет место ребенка (как потребности) в жизни родителя. Таким образом, отмечает Захарова Е.И. рождение новых мотивов, связанных с родительством, влечет за собой такое изменение сознания, как изменение системы смысловых образований и связанное с ним изменение ценностных ориентаций личности [1]. Можно предположить, что система ценностных ориентаций у беременных женщин уже имеющих ребенка (повторнородящих), отличается от ценностных ориентаций женщин находящихся в ситуации беременности, но еще не имевших опыт рождения и воспитания детей.

Цель. Целью работы явилась эмпирическое исследование ценностных ориентаций повторнородящих женщин.

Материал и методы. Для подтверждения гипотезы было проведено исследование на базе Городского клинического родильного дома № 2 расположенного в г. Владивосток, ул. Черемуховая 32 в котором приняли участие 97 беременных женщины в возрасте от 17 до 39 лет. Выборка представлена двумя группами испытуемых контрольной и экспериментальной. Первородящие женщины, то есть условно здоровые женщины, не рожавшие и не имеющие детей в анамнезе, и психотравм связанных с неудавшейся предыдущей беременностью составили *контрольную группу* (57 беременных женщины). Условно здоровые беременные женщины (повторнородящие) у которых уже есть опыт рождения и воспитания собственного ребенка – составили *экспериментальную группу* (40 беременных женщин). Социальная группа, семейное положение, и уровень образования в обеих группах был примерно одинаковым. Средний возраст по совокупности обеих групп составил $26,4 \pm 0,5$ лет. В нашем исследовании за ранее были исключены женщины повторнородящие, но не имеющие детей в силу их гибели, поэтому за ранее условимся считать повторнородящими женщины, которые ожидают рождение второго здорового ребенка.

После психодиагностического исследования, был проведен качественный и количественный анализ результатов тестирования, достоверность различий выявлялась с помощью непараметрического критерия Mann Whitney, а для выявления корреляционной связи признаков использовался непараметрический коэффициент корреляции Кендалла.

Результаты исследования и обсуждение. Методика изучения структуры ценностей, группирующихся по оси внешнее – внутреннее (О.И. Мотков, Т.А. Огнева, 2008г.), основанная на теории самодетерминации личности Э.Л. Диси и Р.М. Руаяна, позволила изучать значимость и реализацию внешних и внутренних ценностей конфликтность и атрибуцию причин их осуществления. Статистически достоверные различия были найдены по критерию большей значимости внутренних ценностей ($U=351,5$ при $p=0.011$) у повторнородящих женщин. Повторнородящие женщины большей значимостью для себя наделяют такие внутренние ценности, как «саморазвитие личности», «отзывчивость, уважение и помощь людям», «теплые, заботливые от-

* Ljubov Rabovaljuk, the assistant to chair clinical psychology Vladivostok state medical university, Vladivostok.

ношения с людьми», «творчество», «любовь к природе и бережное отношение к ней». Но интересен тот факт, что не было найдено достоверных различий по шкале осуществления внутренних ценностей. Но существенный перевес внутренних ценностей по критерию значимости привел к статистически достоверным различиям по показателю конфликтности осуществления внутренних ценностей ($U=346.5$ при $p=0.009$) среди женщин из экспериментальной группы. Необходимо отметить, что общегрупповое среднее значение конфликтности осуществления внутренних ценностей повторнородящих женщин был равен 0.56 баллов, что соответствует «низкому уровню конфликтности» (Мотков О.И., Огнева Т.А., 2008 г., с. 4.). Что касается атрибуции причин возникновения конфликтности осуществления внутренних ценностей, то не было выявлено явных статистически значимых показателей влияющих на реализацию ценностей, ни преимуществе внешних обстоятельств, ни внутренних причин, таких как оценка влияния собственных усилий и природных данных. Главенствующую позицию занимают в оценке реализации ценностей – собственные усилия, затем природные данные и замыкает список влияние внешних обстоятельств на реализацию как внутренних, так и внешних ценностей. Такой тип О.И. Мотков обозначает, как «саморазвивающаяся» структура, для которой характерно преобладание значимости внутренних ценностей над внешними. Можно сказать, что этот показатель саморазвития у беременных женщин с ребенком немного выше. Возможно, это связано с тем, что эти женщины уже прошли однажды онтогенетические этапы развития материнской сферы, и повторяют, углубляют, больше осознают свою роль – матери. Возможно, именно поэтому большее внимание уделяется не внешнему, а внутреннему развитию, как бы глубже, уже на основе предыдущего опыта происходит «смысловое переживание материнства как новообразование самосознания женщины» [8]. Первородящие женщины не имеют личного опыта взаимодействия и построения отношений с ребенком (хотя этот опыт может быть смежным, имеется в виду возможное участие в развитии и воспитании племянников, младших братьев и сестер, чтение специализированной литературы, пассивный опыт и т.д.). Тетеряева Е.А. и Филипова Г.Г. говорят об психологических изменениях смысловой сферы матери и о переосмыслении с родительских позиций собственного детского опыта, а также интеграция в самосознании женщины образа родителя и образа ребенка [6, 8]. Естественным образом, переосмысление ценностей у разных женщин находятся на разных уровнях. У одних оно носит поверхностный характер, и иерархия ценностей практически не изменяется с ожиданием ребенка, кто-то по-настоящему переосмысливает свою иерархию ценностей.

Интересна для нас была, и сама модель ценностных ориентаций в рамках нормативного подхода Бубновой С.С., которая предлагает концепцию ценностных ориентаций как системообразующего фактора личности с его методологическими принципами исследования, такими как нелинейность, иерархичность и динамичность.

Были найдены статистически достоверные различия по следующим ценностным ориентациям. «Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» ($U=141.5$ при $p=0.050$) ниже у женщин из экспериментальной группы, возможно в силу их большей направленности на семью и уже имеющегося ребенка. А вот ценностная ориентация на «здоровье» статистически достоверно выше у повторнородящих женщин ($U=134,5$ при $p=0.034$). Возможно, данные показатели можно объяснить опытом рождения первенца, когда женщина учитывает «предыдущие возможные ошибки», в какой-то степени связанные с недостаточно серьезным отношением к своему здоровью во время первой беременности. Что касается «высокого материального благосостояния», то его значимость выше у повторнородящих женщин, хотя этот показатель выходит за рамки статистической значимости ($U=149.0$ при $p=0.074$).

Что касается корреляционной связи среди самих ценностей, то высокая социальная активность сильно коррелирует с высоким социальным статусом и желанием управлять людьми ($r=0.256$, при $p=0.005$). И это объяснимо тем, что при высокой потребности в высоком социальном статусе женщины проявляют большую социальную активность. При высокой значимости ценности «здоровья» у беременных женщин наблюдается высокие показатели по ценности «поиск и наслаждение прекрасным» ($r=0.244$, при $p=0.008$).

Наличие детей положительно коррелирует со значимостью внутренних ценностей ($r=0.251$, при $p=0.011$) и их конфликтном осуществлении ($r=0.257$, при $p=0.009$). А внутренние ценности в свою очередь связаны с такими ценностями, как «поиск и наслаждение прекрасным» ($r=0.259$, при $p=0.040$), и высоким уровнем «признание и уважение людей и влияние на окружающих» ($r=0.249$, при $p=0.024$), «социальной активностью для достижения позитивных изменений в обществе» ($r=0.223$, при $p=0.043$) и «здоровьем» ($r=0.337$, при $p=0.002$).

С возрастом выявлена меньшая необходимость в «отдыхе и приятном времяпровождении» ($r=-0.213$, при $p=0.049$), и больше требуется «признание и уважение других значимых людей» ($r=0.228$, при $p=0.036$). Интересно, что при более высоких

показателях конфликта внешних ценностей у беременных женщин снижается ценность «общения» ($r=-0.235$, при $p=0.034$).

Выводы. Подводя итог вышесказанному необходимо отметить, что ценностные ориентации женщин из экспериментальной группы отличаются от ценностных ориентаций беременных первородящих женщин из контрольной группы. Была выявлена большая значимость в экспериментальной группе испытуемых внутренних ценностей, таких как: «саморазвитие личности», «отзывчивость, уважение и помощь людям», «теплые, заботливые отношения с людьми», «творчество», «любовь к природе и бережное отношение к ней». Но вместе с тем у них был выше уровень конфликтности осуществления внутренних ценностей, в силу не достаточного их осуществления. Была выявлена обеспокоенность этих женщин по поводу ограничения свободы и направленность на карьеру. Ценностная ориентация на «здоровье» и «высокого материального благосостояния» в экспериментальной группе было более статистически значимо.

Что касается контрольной группы испытуемых, то эти женщины более социально активны и чаще стремятся достичь позитивных изменений в обществе и чаще обеспокоены материальным благополучием собственного ребенка, но ценностная ориентация на достижение высокого материального состояния у них ниже, чем в экспериментальной группе.

References

1. Захарова Е.И. Родительство как ресурс личностного развития в зрелости // Труды кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ, Вып. 1-2007. с. 25-40.
2. Митрикас А.А. Семья как ценность: состояние и перспективы изменений ценностного выбора в странах Европы // Социологические исследования. 2004. № 5. С. 65.-73.
3. Мотков О.И., Огнева Т.А. Методика «Ценностные ориентации». М., 2008.
4. Осипова Н. А. Проблемы изучения молодой семьи в психологии // Семейная психология и семейная терапия. 2005. № 1. С. 19-33.
5. Скрицкая Т.В. «Материнство как социально обусловленный феномен», «Вестник Кемеровского Государственного Университета» №2 (22). Кемерово: "Компания ЮНИТИ", 2005.
6. Тазерлева Е.А. Смысловое переживание материнства // Психологические проблемы развития и существования человека в современном мире / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2004. С. 35-46.
7. Филиппова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 22-36.
8. Филиппова Г.Г. Образ мира и мотивационные основы материнства. // Проблемы изучения и развития личности дошкольника. Пермь, 1995. С. 31-36.

METHODS OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE STUDENTS WITH DIFFERENT REACTIONS
CONTRADICTIONS IN THE SYSTEM OF KNOWLEDGE ABOUT THE OTHER PERSON

M. Vyshkvyrkina*

Abstract

The article presents results of an empirical research aimed at identifying prevailing methods of psychological defense students with different by reactions a contradiction in the system of knowledge about the other person. The article considers some of the situations initiating the process of thinking about the other person and also are presented forms and care from thinking activity in the interpersonal interaction.

Keywords: methods of psychological defense, interpersonal knowledge, thinking about the other person, avoiding thinking.

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов позволил выявить, что активная мыслительная деятельность в процессе познания человека человеком будет инициирован в следующих случаях: в ситуации новизны или неопределенности; в случае недостатка информации; в конфликтной ситуации; в результате возникновение когнитивного диссонанса. Однако ряд исследований доказывают, что вышеперечисленные ситуации не всегда инициируют процесс мышления. Так, Краснорядцева О.М. [3] выявила несколько типов реакций ухода от мышления в потенциально проблемных ситуациях: стремление «уйти» от потенциальной проблемы уже на стадии обнаружения момента несоответствия на эмоциональном уровне или путем различной интерпретации осознанного противоречия, которая позволяет избежать перестройки деятельности в мыслительную; обнаружение противоречия, но отсутствие попыток, направленных на формирование проблемы на их основе, игнорирование противоречий; неспособность к обнаружению возникающих в процессе деятельности противоречий. В результате проведенных исследований, автор делает вывод о проявлении личностных установок, обеспечивающих возникновение различных типов реакций ухода от мышления или включения в него [3].

Говоря об уходе от мышления, необходимо сказать, что так называемый, «уход» от осознания проблемы и от необходимости ее разрешения Либина А.В. называет психологической защитой [4].

Улезко Е.Н., основываясь на анализе теории механизмов психологической защиты, заключает, что эти механизмы выполняют регулятивную роль в стабилизации личности, при осознании конфликта или препятствия к самореализации. Психологическая защита срабатывает при возникновении негативных психотравмирующих переживаний и во многом определяет поведение личности, устраняющий психический дискомфорт и тревожное напряжение [6].

Иванов Н.В. разделил защитные позиции личности на три типа: уклонение от переживания трудной ситуации; преодоление такой ситуации обходным путем; стремление к преодолению психотравмирующей ситуации путем прямого сопротивления. Первый вариант является отражением пассивной защиты, два последних подразумевают активность человека в использовании резервных возможностей организма и личности.

Существует мнение, что активная защита является проявлением копинг-поведения, поведения, направленного на устранение или уменьшение силы воздействия стрессогенного фактора на личность. Т.е. активное преодоление (копинг-поведение), является целенаправленным устранением или ослаблением влияния стрессовой ситуации. Пассивное преодоление, предполагает использование различного арсенала механизмов психологической защиты, которые направлены на снижение эмоционального напряжения, а не на изменение стрессовой ситуации [5].

В результате наших исследований [1; 2] были выделены как типы реакций, обуславливающие мышление о другом человеке, так и непосредственные реакции ухода от мышления о другом человеке. Так на предложенную потенциально-проблемную ситуацию респонденты продемонстрировали два основных типа реакций:

1. **«Конструктивный тип»** – понять суть проблемы, причины ее возникновения и, исходя из этого, предложить варианты ее решения. Данный тип реакции представлен тремя реакциями: **«Оценочные» реакции**, предполагающие доминирование процессов оценивания, направленного на другого человека – «задумалась бы о наших отношениях», «подумала(а) бы о том нужен ли он мне (она мне)», «сделала(а) бы выводы о наших отношениях», «пересмотрела(а) бы свое отношение к девушке (парню)»; «при-

* Mariya Vyshkvyrkina, candidate of psychological sciences, assistant of the department of psychology of education of the faculty of pedagogics and practical psychology of the Southern Federal University.

сматривалась бы к поведению своего парня», «перестану доверять», «стану проверять на верность»; **«Действенные» реакции**, в которых доминирует готовность действовать по отношению к другому – «узнаю причины, но расстанусь», «попытаюсь разобраться, но все равно брошу», «поговорю, но все равно прощу»; **«Смыслопорождающие» реакции**, обуславливающие мышление о другом человеке, направленные на разрешение противоречий в системе знаний о другом человеке – «узнаю причины такого поведения», «узнаю мотивацию, а потом буду решать», «надо разобраться во всем, а потом решать», «разужаю все в подробностях, а потом буду решать», «взвешу все «за» и «против».

II. **«Деструктивный тип»** – различные способы ухода от решения сложившейся ситуации. При этом если первая группа реакций достаточно типична в своих проявлениях, то во второй группе вариативность ответов очень велика. Используя элементы контент-анализа, нами было выделено шесть категорий, объединяющих в себе аналогичные варианты ответов. Данные категории были выделены по нескольким критериям: – **по степени активности**: «Пассивная реакция» – «промолчу», «сделаю вид, что ничего не случилось», «поплачу, но прощу», «скрою эмоции»; и «Активная реакция» – «брошу», «расстанусь», «он для меня исчезнет», «перестану общаться», «буду игнорировать», «выброшу из головы»; – **по степени принятия ситуации**: «Отрицание» – «такого не может быть», «он (она) так не поступит»; и «Принятие» – «мне все равно», «это нормально», «в этом ничего такого нет», «я им (ей, ему) доверяю»; – **по направленности**: «Агрессивная реакция» – «отомщу», «убью», «набью морду», «скажу все, что о нем (ней) думаю», «дам пощечину», «поставлю в такое же положение», «заставлю его (ее) ревновать»; и «Меркантильная реакция» – «прощу за подарок», «прощу за повышенное внимание», «прощу, если он (она) сильно постареется», «прощу, если долго будет просить о прощении»;

В соответствии с предположением о существовании личностных оснований различных типов реакций на противоречие в системе знаний о другом человеке, характеризующих возникновение мышления о другом человеке и ухода от него, было проведено исследование, направленное на изучение таких личностных детерминант как методы психологической защиты.

Анализ полученных данных показал, что у респондентов демонстрирующей «смыслопорождающую» реакцию на противоречие в системе знаний о другом человеке преобладающим типом психологической защиты является «отрицание» (47,5%). Однако это не является исключительной особенностью данной группы. Отрицание, как метод психологической защиты преобладает у большинства студентов и в среднем по группе является преобладающим в группах с реакцией «отрицания» (34,8%), с «пассивной» реакцией (34,7%), с «агрессивной» реакцией (21,1%) и с «активной» реакцией (23,7%). Таким образом, мы можем сказать, что для большинства студентов характерно отрицать существование какой-либо угрозы для себя.

У респондентов, демонстрирующих реакцию «принятия» и «оценочную» реакцию преобладает такой метод психологической защиты как компенсация (33,3% и 25,0% соответственно). Следовательно, мы можем предположить, что для данной группы студентов свойственно проявлять попытки исправления или нахождения замены реальной или мнимой потери, утраты, нехватки и т.д.

Среди лиц с ярко выраженной «меркантильной» реакцией преобладающим методом психологической защиты является «вытеснение» (33,3%). Следовательно, мы можем предположить, что, решая потенциально-проблемные или личностно-конфликтные ситуации через подарки или повышенное внимание, респонденты вытесняют травмирующую информацию в область бессознательного. Возможно, для них подобная реакция является неким оправданием специфического поведения.

В группе с преобладающей «действенной» реакцией демонстрируют «регрессию» как преобладающий метод психологической защиты (24,2%). Следовательно, мы можем сказать, что проявлениями этой защиты будут детскость в поведении и экспрессии, стремление к физическому комфорту, в частности – повышенное внимание к еде, а также стремление получать внимание и заботу со стороны окружающих.

Для выявления значимых различий в преобладании тех или иных методов психологической защиты в группах с доминированием различных типов конструктивных и деструктивных типов реакций на противоречие в системе знаний о другом человеке нами был проведен статистический анализ с использованием критерия Манна-Уитни. Анализ полученных результатов позволил выявить наличие значимых различий в преобладающих методах психологической защиты в различных группах только по «отрицанию». Следовательно, мы можем предположить, что для лиц, демонстрирующих конструктивные типы реакций на противоречие в системе знаний о другом человеке в потенциально – проблемной ситуации межличностного взаимодействия такой метод психологической защиты как отрицание свойственен в меньшей степени.

Данное предположение подтверждается и результатами проведенного корреляционного анализа. Так было выявлено, что «смыслопорождающая» реакция обратно-пропорционально коррелирует с такими методами психологической защиты как «от-

рицание», «вытеснение» и «компенсация» ($r=-0,277$, $p=0,01$; $r=-0,178$, $p=0,01$; и $r=-0,124$, $p=0,05$ соответственно). Так же были выявлены положительные корреляционные связи между «оценочной» реакцией и такими методами психологической защиты как «вытеснение» и «регрессия» ($r=0,122$, $p=0,05$ и $r=0,126$, $p=0,05$ соответственно).

Среди деструктивных реакций или реакций ухода от решения потенциально проблемной ситуации корреляционные связи были выявлены между следующими переменными: «отрицание» и «активная» реакция ($r=0,130^*$, $p=0,05$), «регрессия» и реакция «принятия» ($r=0,126$, $p=0,05$), «компенсация» и «меркантильная» реакция ($r=0,120$, $p=0,05$).

Следовательно, можно сказать, что «смыслопорождающая» реакция на противоречие в системе знаний в другом человеке в большей степени свойственно лицам, с мало выраженным «отрицанием», «вытеснением» и «компенсацией». Вероятно, преобладание перечисленных методов психологической защиты оказывает влияние на выбор соответствующих способов «ухода» от решения потенциально-проблемной ситуации.

References

1. Белоусова А.К., Вышквыркина М.А. Особенности мышления о другом человеке // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. Ростов-на-Дону: Изд-во ПИ ЮФУ, 2009. № 8. С. 149-158.
2. Вышквыркина М.А. Конструктивные и деструктивные типы реакций на противоречие в системе представлений о другом человеке: Дисс.канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 183с.
3. Краснорядцева О.М. Регуляция мыслительной деятельности на стадии инициации: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1986. 25 с.
4. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. М.: Эксмо, 2008. 400 с.
5. Методическое обеспечение социального партнерства при проведении профилактической и реабилитационной работы в семье / Под редакцией Н.В. Вострокнутова, В.Ф. Шалимов. М.: Вариант, 2005. 360 с.
6. Улезко Е.Н. Особенности механизмов психологической защиты в юношеском возрасте / Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: http://psy.tsu.ru/data/pdf/2_31.pdf.

EXPERIMENTAL STUDY OF PSYCHO-PHYSIOLOGICAL STATE OF STUDENTS WITH THE USE OF METHODS OF ADAPTIVE BIOFEEDBACK

N. Zhienbaeva & O. Tapalova***

Abstract

This article discusses the results of the experimental study of psycho-physiological condition of first-year students. The technology of adaptive biocontrol with biological feedback was tested on biocomputer complex “Rhythm -6” in order to assess the degree of correction and voltage of the functional systems of students.

Keywords: psychophysiological status, functional system, adaptive biofeedback, bioelectric activity of the brain, plasticity of the brain.

Сохранение здоровья особенно актуально в студенческом возрасте, так как здоровье студентов определяется особенностями этого периода в их жизни. Именно в этот период формируется будущий профессионал и носитель интеллектуального потенциала нации, из чего следует, что его здоровье приобретает, несомненно, высоко общественное значение [1].

Как известно, студенческий возраст является заключительным этапом поступательного возрастного развития психофизиологических возможностей организма. Молодые люди в этот период обладают большими возможностями для творческого усвоения большого объема знаний, выработкой нужных для будущей профессии умений и навыков, их практическим применением. Именно в это время их сопровождают и скрытые трудности, которые сказываются существенно на психоэмоциональном состоянии студентов.

В результате многодневных наблюдений за жизнедеятельностью студентов было выявлено, что молодые люди часто бывают нервно напряженными, излишне раздражительными, иногда отличаются вялостью, снижением волевой активности, беспокоейством и т.д. Именно эти причины определили исследование психофизиологического состояния студентов первого года обучения с использованием биоуправления.

В настоящее время применение технологий адаптивного биоуправления находит активное применение в образовательном процессе. Биоуправление, возникшее на стыке медицины, биологии и техники, является одним из самых перспективных направлений прикладной психофизиологии [2, 3, 4].

Один из эффективных методов адаптивного биоуправления – это применение биологической обратной связи для регулирования биоэлектрической активности мозга (или нейробиоуправление), с целью положительного влияния на психофизиологическое состояние человека [5]. Применение биоуправления в образовательном процессе это основа внутреннего совершенствования духовных и физических качеств молодого человека.

Цель настоящего исследования изучение психофизиологического состояния студентов в период первого года обучения в высшей школе

Исследования проводились в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая и в электрофизиологической лаборатории городской клинической больницы №1 г. Алматы.

В эксперименте приняло участие 100 студентов 1 курса химико-биологического факультета, занимающихся деятельностью, сопряженной с переработкой большого объема информации. Экспериментальную группу составили 50 человек – 15 мальчиков и 35 девочек (средний возраст $17,4 \pm 0,55$). В контрольную группу вошло тоже 50 человек 40 девочек и 10 мальчиков (средний возраст $18 \pm 0,25$). Контрольная группа не проходила курс адаптивного биоуправления.

Табл. 1. Распределение исследуемых студентов по возрасту и полу

Группы	Количество человек	Возраст, лет	Пол	
			мужской	женский
Экспериментальная	50	$17,4 \pm 0,55$	15	35
контрольная	50	$17,8 \pm 0,20$	10	40
Итого	100	$17,6 \pm 0,37$	25	75

Экспериментальная работа проводилась в три этапа: На первом этапе всем студентам была применена психофизиологическая диагностика (определение умственной работоспособности и определение психоэмоционального состояния). На втором этапе научных исследований с экспериментальными группами были проведены сеансы адаптивного биоуправления с БОС (методы определения функционального состояния организма в реальном режиме времени и оценка нейродинамической пла-

* Nadejda Zhienbaeva, doctor of psychological sciences, professor «The Kazakh Academy of labour and social relations».

** Olga Tapalova, candidate of biological sciences, associate Professor «Kazakh national pedagogical University».

стичности головного мозга). На третьем этапе была проведена коррекционная работа для экспериментальных групп методом адаптивного биоуправления – БОС – тренинг (управления волновыми процессами мозга). На четвертом заключительном этапе был проведен сравнительный анализ результатов опыта с контрольными и экспериментальными группами.

Нами были использованы следующие методы: Методика дозированного пяти-минутного задания по корректурным таблицам «кольца с разъемом»-«кольца Ландольда» по А.А. Гуминскому в модификации В.А. Бароненко, А.А. Рапопорт; Шкала самооценки Ч.Д. Спилберга и Ю.А. Ханина; Методика Р.М. Баевского для определения адаптационного потенциала; Цветовой тест Люшера (энергетическая обеспеченность и эмоциональные установки); Определение функциональных резервов студентов определялась также по тесту дифференцированной самооценки функционального состояния – тесту «САН» – самочувствие, активность, настроение[6]. БОС – тренинг с использованием биокомпьютерного комплекса «Ритм – 6».

При использовании методики «Индивидуальная минута» (ИМ) – тест, оценивающий степень стрессорного воздействия, измерялись изменения параметров субъективного времени по сравнению с метрическим. Испытуемому предлагается определить длительность минуты путем счета в уме от 1 до 60 с фиксацией полученного результата секундомером со скрытым циферблатом. Оценка показателей проводится согласно рекомендациям авторов методики. Если наблюдается уменьшение ИМ $\leq 47,0$ с, то считается, что адаптивные возможности организма снижены за счет перегрузки внутренней информации, а при ИМ $\geq 62,0$ с – наблюдается перегрузка внешней информации, что также ведет к снижению адаптивных возможностей организма. Длительность ИМ увеличивается в условиях поступающей извне информации, однако, при сильном психологическом напряжении происходит уменьшение длительности ИМ. Лица, хорошо адаптированные к физическим и эмоциональным нагрузкам, имеют отклонения в определении биологического времени в пределах $\pm 3-5$ секунд. У здоровых, хорошо адаптирующихся испытуемых ИМ составляла 58-65 секунд.

Диагностика индивидуальной пластичности мозга: Под пластичностью нейродинамических процессов понимается способность нервной системы перестраиваться на новый уровень функционирования и поддерживать его в соответствии с потребностью внешней среды, тем самым, определяя степень адаптации. Адаптационная пластичность является устойчивой характеристикой личности, и, лишь в малой степени, подвержена влиянию внешних факторов за счет, так называемого, функционального резерва – оперативного показателя, реагирующего на изменение, как внутреннего состояния испытуемого, так и на действующие внешние факторы.

В основу определения типов пластичности на БКК «Ритм-6» были взяты классификации С.Н. Сороко [7], которые выделили на основе корреляционного анализа нейродинамических характеристик три основных группы пластичности:

I тип – высокоадаптивный (корково-лимбическое доминирование), имеющий выраженный альфа-ритм (основной или системообразующий ритм ЭЭГ) при закрытых и открытых глазах; Таким лицам характерна социальная экстраверсия, эмоциональная устойчивость, общительность. Они рациональны, обладают социальным интеллектом, им свойственна высокая психическая мобилизация.

II тип – среднеадаптивный (корково-лимбическое доминирование) – альфа-ритм наблюдается только при закрытых глазах; Следующие характеристики: дипломатичность, эмоциональная устойчивость, естественность, творческая активность, умение жить интересами группы, самостоятельность в организации собственного поведения.

III тип – низкоадаптивный (лимбико-стволовое доминирование) – имеет низкий альфа-ритм и при закрытых и при открытых глазах. Эта группа обладает высоким уровнем личностной тревожности. В работе они исполнительны, скрупулезны, чувствительны к замечаниям и порицаниям, а в стрессовых ситуациях подвержены психосоматическим расстройствам.

На биокомпьютерном комплексе «РИТМ-6» в исследовании применялись следующие сервисные функции: диагностическая – определение типов адаптивной пластичности мозга, математический анализ сердечного ритма по кардиоинтервалограмме, и коррекционная – коррекция выявленных дисрегуляторных нарушений.

Курс сеансов по ЭЭГ-БОС лучше начинать с режима активации альфа-ритма для повышения альфа – индекса. Использование альфа-БОС-тренинга (диапазон 8-12 Гц) способствует улучшению самочувствия, снижению уровня тревоги. Результаты исследований показали, что на начальном этапе тренингов (1-4 сеансы), целесообразнее использовать приемы мышечного расслабления и успокаивающего диафрагмального дыхания, а в последующие сеансы (5-10) применять методы остановки мыслей и визуализации образов.

Режим активации бета-ритма (16–32 Гц) применяется при снижении основных показателей психоэмоциональной сферы, а именно: плохой сосредоточенности и концентрации внимания, появлении депрессии, сужении круга интересов и желаний. Для успешного выполнения заданий в диапазоне бета-тренинга испытуемому необходимо провести мышечную релаксацию, а для достижения цели предлагается произвести концентрацию внимания.

Тета-ритм (4–7Гц) ассоциируется с дремотой, «фантазией», «мечтанием», «галлюцинацией», состоянием медитации, глубокого внутреннего размышления и переживания. Имеются данные о непосредственной связи этого ритма с творческим процессом и интуицией. В тоже время, повышенная активность тета-ритма указывает на ряд психоневрологических расстройств: эпилепсию, дефицит внимания, депрессию и

др. БОС-активация тета-ритма у здоровых лиц вызывает неосознанную тревогу, беспокойство, тошноту, головокружение. Режим подавления тета-ритма, у здоровых приводит к психическому комфорту, снятию напряжения. Следует отметить, что подбирать и использовать психологические методы и приемы для регуляции ритмов в ЭЭГ-БОС-тренинге необходимо с учетом индивидуальных особенностей и способностей личности.

По критерию пластичности нейродинамических процессов все обследуемые студенты были распределены на три группы: с высокой адаптивностью – I тип (23), средней – II тип (17) и низкой – III тип (табл 2).

До и после сеансов БОС-тренинга проводили экспресс диагностику, которая отслеживала изменения уровня эмоционального состояния студентов.

Табл. 2. Среднестатистические значения психофизиологических показателей студентов по данным альтернативного биоуправления

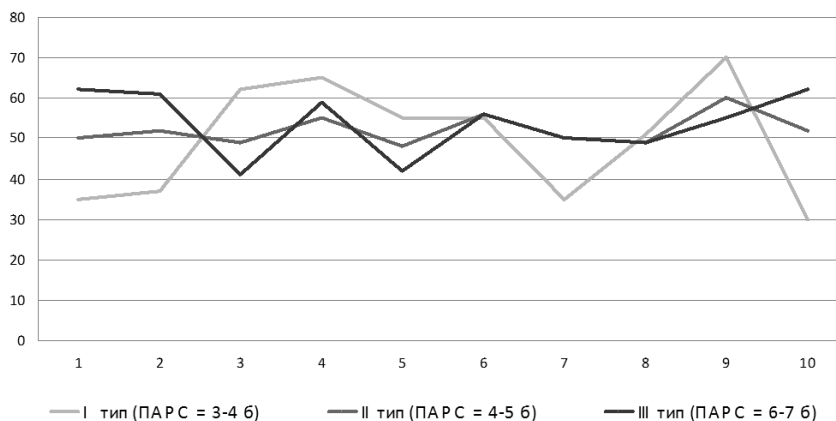
Показатели тестов	Границы нормы	I тип АПМ	II тип АПМ	III тип АПМ
С (баллы)	5,4±0,2	5,81 ± 0,2	5,06 ± 0,2	4,79 ± 0,4
		5,5 ± 0,2*	5,2 ± 0,3*	4,9 ± 0,2**
А (баллы)	5,0±0,1	5,33 ± 0,2	5,12 ± 0,2*	4,75 ± 0,3**
		5,5 ± 0,3	5,3 ± 0,2**	5,1 ± 0,4*
Н (баллы)	5,1±0,2	5,74 ± 0,2	4,97 ± 0,3	4,92 ± 0,4
		5,6 ± 0,2	5,2 ± 0,2*	5,2 ± 0,2*
РТ (баллы)	31 ± 45	37,3 ± 4,4	41,5 ± 2,8	47,5 ± 1,2
		33,5 ± 4,2**	39,8 ± 3,2	42,3 ± 1,2*
ЛТ (баллы)	31 ± 45	39,0 ± 3,6	42,3 ± 1,8	50,3 ± 1,0
		35,8 ± 0,2	41,6 ± 0,2	45,9 ± 0,2*
ИМ (секунды)	60,0±0,3	61,4 ± 3,8	56,7 ± 1,52	46,8 ± 1,9
		61,1 ± 0,2	59,8 ± 0,2**	55,7 ± 0,2*

Обозначения: P – уровень значимости для среднего;

* P ≤ 0,05 ** – P ≤ 0,01 *** – различие не достоверно

Результаты диагностики показывают, что после прохождения БОС – тренинга снижается уровень тревожности, показатели энергичности и бодрости возрастают. (Рис 3). При оценке психофизиологического состояния в ходе проведения БОС-тренинга наблюдались достоверные изменения в улучшении самочувствия, активности и настроения, выраженные у средне- и низкоадаптивных лиц.

Рис. 3. Показатели изменения психоэмоционального состояния студентов во время сеансов БОС-тренинга



При высоких показателях высокоадаптивных студентов и среднеадаптивных лиц достоверно улучшилось самочувствие (5,2 ± 0,3* усл.ед) и активность (5,3 ± 0,2**усл.ед.). У низкоадаптивных студентов отмечается также улучшение величин САН (соответственно 4,9± 0,2** усл.ед; 5,1 ± 0,4* усл.ед и 5,2 ± 0,2* усл.ед), и достоверное улучшение интегрального биоритмологического показателя – чувства индивидуального времени (ИМ – 55,7± 0,2*).

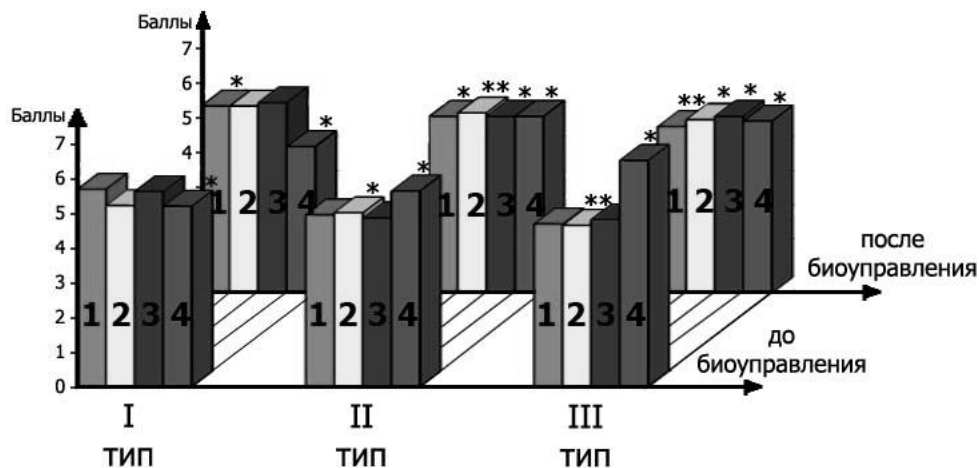
Обсуждение результатов исследования. В процессе данного исследования была опробована технология адаптивного биоуправления с биологической обратной связью (БОС-тренинг) на биокомпьютерном комплексе «Ритм – б», позволяющий оперативно определить степень напряжения разных функциональных систем студентов первого курса и провести своевременную коррекцию.

Адаптивное биоуправление с биологической обратной связью (БОС-тренинг) может быть доступен студентам первого курса и позволяет добиться значительных результатов в укреплении психофизиологического здоровья. Метод биологической обратной связи является эффективным для обучения самокоррекции психоэмоционального состояния студентов первого курса.

Результаты проведенного исследования позволили сделать выводы:

- В результате научных исследований была проведена психофизиологическая диагностика эмоционального состояния студентов первого курса
- В результате проведенной диагностики с помощью адаптивного биоуправления с БОС по признаку пластичности мозга были выделены три типа степени адаптивности мозга: высокоадаптивные, среднеадаптивные и низкоадаптивные. В процессе проведенного БОС-тренинга количество низкоадаптивных студентов резко снизилось.

Рис. 4. Динамика критериев эффективности применения метода альтернативного биоуправления у в зависимости от типа адаптивной пластичности мозга.
Критерии эффективности: 1 – самочувствие; 2 – активность; 3 – настроение; 4 – ПАРС



Проведенное нами исследование указывает на высокую эффективность БОС – тренинга. Программа укрепления психофизиологического здоровья студентов с помощью адаптивного биоуправления с БОС должна эффективно внедряться в образовательный процесс высшей школы.

References

1. Залевский Г.В. В поиске интегративного подхода к проблеме психологии здоровья и здорового образа жизни студенческой молодежи. Мат. межд. конф. "Проблема здоровья личности в теоретической и прикладной психологии" г. Владивосток, 2011.
2. Таламова И.Г. Электрофизиологическая, хронобиологическая и психофизиологическая характеристика студентов с разной успешностью локального альфа-стимулирующего тренинга / автореферат на соискание канд. биол. наук Омск, 2006
3. Моховикова И.А. Критерии оценки успешности биоуправления потенциалами мозга // Биоуправление в медицине и спорте: Мат. VII Всероссийской научной конференции. М., 2005
4. Асылбекова Л.У. Методика оценки состояния функциональных систем организма человека на биокомпьютерном комплексе "Ритм-6": Метод. рекомен. Алматы, 2001. 36 с.
5. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни. М.: СПб, 2008. С. 332-333.
6. Захарова, В.В. Программы многоканального мониторинга и регистрации, визуализации и обработки данных в сеансах БОС // Биоуправление-4. Новосибирск. 2002.
7. Сорокина М.А. Оценка психофизиологического потенциала участников образовательного процесса в высшей школе. 2009. № 2. С. 100-101.

SELF-REGULATION OF LEARNING ACTIVITIES
OF STUDENTS CORRESPONDENCE COURSES

*E. Galeeva **

Abstract

Process of self-control of educational activity remains not up to the end studied now. Research of this phenomenon in work occurs at the expense of studying of personal qualities of students of correspondence form of education.

Keywords: self-control, personality, educational activity, student of correspondence form of education, personality components.

Теоретическая и практической значимостью процесса саморегуляции учебной деятельности несомненна. Данная проблема приобретает еще большее значение с той точки зрения, что в настоящее время возрастает потребность в заочной форме обучения. Студентами становятся люди разного возраста, зачастую старше двадцати трех лет – стандартного студенческого возраста. Это также является одной из особенностей изучения процесса саморегуляции учебной деятельности в заочной форме обучения. Проблема адаптации взрослого человека заново к процессу обучения в ВУЗе сопровождаются многие неприятные ощущения и эмоции: необходимость применения волевых усилий для переключения внимания с трудовой деятельности на учебную, умение концентрировать внимание во время занятий, выполнение заданий преподавателей, соблюдать дисциплину и т.п. В настоящее время вопрос обучения при заочной форме обучения остается недостаточно изученным, а значит актуальным. В связи с этим наше исследование посвящено именно процессу саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения. Разработанность проблемы на данный момент подсказывает необходимость проведения комплексного исследования, которое было бы ориентировано на выявление динамики проявления личностных компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения. Целями высшего профессионального образования являются подготовка и переподготовка специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования [1]. Овладение процессом саморегуляции дает возможность это получить. Исследование саморегуляции учебной деятельности, на наш взгляд, должно идти через изучение личностных компонентов студентов заочной формы обучения. Объектом исследования была выбрана саморегуляция учебной деятельности студентов заочной формы обучения. Предмет исследования – учебная деятельность студентов заочной формы обучения.

Исследование проходило в четыре этапа (2008-2012 гг.). Первый этап эксперимента – теоретический (2008-2009 гг.). Второй этап – психодиагностический (2009-2010 гг.). Третий этап – эмпирический (2010-2011 гг.). На данном этапе разрабатывался и реализовывался формирующий эксперимент, также была проведена повторная диагностика с целью выявления сдвигов исследуемых качеств. Четвертый этап (2011-2012 гг.). Включал качественную и количественную обработку полученных в ходе эмпирического исследования данных, их анализ и интерпретацию, обобщение результатов исследования.

В настоящем исследовании структура саморегуляции учебной деятельности представлена как многоуровневое образование, которое включает в себя компоненты объективно-психологического и собственно-психологического (личностного) содержания. Объективно-психологические компоненты – это проявления активности студента, которые могут быть наблюдаемы на поведенческом уровне в его учебной деятельности. Под собственно-психологическими (личностными) компонентами понимается совокупность внутренних черт и условий психики студента, которые обусловлены индивидуальными особенностями личности и могут обеспечить формирование саморегуляции учебной деятельности.

Для удобства проведения исследования все элементы личности студентов-заочников были разделены на четыре основные группы: интеллектуально-волевые, морально-нравственные, коммуникативные и эмоционально-волевые.

На объективно-психологическом уровне качества личности студентов исследовались с помощью метода наблюдения и метода экспертных оценок. В качестве экспертов выступили преподаватели, методисты и кураторы групп, которые непосредственно контактируют с испытуемыми на протяжении всего процесса обучения. В ходе проведения таких мероприятий было выявлено, что доминирующую позицию среди компонентов личности занимают элементы интеллектуально-волевого компонента.

* Elena Galeeva, assistant to GMU chair of the Vladimir branch RANHiGS.

На собственно-психологическом (личностном) уровне личностные компоненты саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения исследовались с помощью стандартизированных личностных опросников (личностный опросник 16 PF (Р. Кеттелл), опросник терминальных ценностей (ОТеЦ), опросник волевых качеств личности (М. Чумаков), методика МСО (В.А. Зобков), методика определение творческой активности личности (Кашапов М.М., Ракитская О.Н.), опросник личностной ориентации (Э. Шостром), опросник самооценки развития личностных качеств). С помощью личностных опросников нами было установлено, что доминирующими в процессе саморегуляции учебной деятельности студентов являются элементы интеллектуально-волевого и морально-нравственного компонентов, что подтверждает полученные данные изучения личностных компонентов саморегуляции на объективно-психологическом уровне. Как показало исследование данные компоненты развиты на высоком уровне лишь у 30% испытуемых, у остальных представлены на среднем или низком уровне. На основании полученных результатов была разработана программа психологического сопровождения студентов заочной формы обучения. Нами была сформирована группа испытуемых с низким уровнем развития интеллектуально-волевых компонентов личности, которые участвовали в реализации программы психологического сопровождения. По итогам реализации программы психологического сопровождения было проведено повторное исследование, которые показало, что произошли изменения во всех компонентах личности в положительную сторону.

Таким образом, в ходе исследования эмпирически было установлено, что доминирующими элементами саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения являются параметры интеллектуально-волевого компонента личности. Мы пришли к выводу, что изменения в интеллектуально-волевой сфере студента-заочника влечет положительные изменения в других компонентах личности испытуемых. На основании полученных данных была разработана и применена программа психологического сопровождения студентов-заочников на всех этапах обучения для обеспечения необходимого уровня саморегуляции учебной деятельности.

Мы предполагаем, что результаты работы могут быть использованы для создания учебно-методических комплексов для преподавателей психологических дисциплин, методистов, кураторов групп, заместителей директоров по учебно-воспитательной работе.

References

1. Закон об образовании. Статья 24. <http://www.zakonrf.info>.

SYSTEM MODELING ESTABLISHING A CONSTRUCTIVE
PSYCHOLOGICAL DEFENSE

V. Dolgova* & O. Kondrateva**

Abstract

This article from the standpoint of system analysis conducted simulation of the formation of a constructive psychological defense, built a "tree of goals", identified components of the model (cognitive, behavioral, emotional reflexive), sound level and performance, discussed the results of the formation of these personality traits and opened to students for the job organization of independent work.

Keywords: constructive psychological protection, system analysis model, "tree of goals", levels, indicators.

Психологическая защита – это специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги, дискомфорта.

Использование психологической защиты позволяет снять эмоциональное напряжение, предотвратить дезорганизацию поведения, адаптироваться в краткие сроки к новым социально-психологическим условиям. В некоторых случаях механизмы защиты могут привести к дезадаптации, состоянию перманентного конфликта, поэтому мы полагаем, что необходимо различать защиты деструктивные и конструктивные.

Психологическая защита личности обеспечивается защитными механизмами и стратегиями копинг-поведения (действия, направленные на разрешение личностных проблем). Вместе они представляют собой взаимосвязанные друг с другом формы адаптационных процессов и реагирования индивида на стрессовые ситуации.

Психологическая защита является конструктивной, если ее характеризуют следующие особенности: соответствие общественным ожиданиям и правилам; основой её функционирования являются процессы мышления и воображения; её функционирование осуществляется осознанно, контролируется рефлексией; конструктивная психологическая защита предполагает широкий спектр умеренного использования механизмов защиты; обеспечивает внешнюю социально-психологическую адаптивность и удовлетворительное решение индивидом жизненных задач; в межличностном взаимодействии конструктивная психологическая защита обеспечивает прогрессивное развитие и социализацию личности.

Подготовка педагога-психолога должна происходить не только на уровне профессиональных знаний, умений и навыков, но и с учетом формирования способов конструктивной психологической защиты. Её функционирование обеспечивает субъекту профессиональной деятельности возможность найти приемлемый выход из возникших жизненных трудностей.

Первый этап моделирования – этап целеполагания. Представим далее «дерево целей» процессов формирования конструктивной психологической защиты у студентов факультета психологии педагогического вуза.

1. *Генеральная цель:* Формировать конструктивную психологическую защиту у студентов факультета психологии педагогического вуза.

1.1. *Формировать когнитивный компонент конструктивной психологической защиты*

- 1.1.2. Формировать знание о механизме «отрицание»
- 1.1.3. Формировать знание о механизме «вытеснение»
- 1.1.4. Формировать знание о механизме «замещение»
- 1.1.5. Формировать знание о механизме «регрессия»
- 1.1.6. Формировать знание о механизме «проекция»
- 1.1.7. Формировать знание о механизме «рационализация»
- 1.1.8. Формировать знание о механизме «компенсация»
- 1.1.9. Формировать знание о механизме «гиперкомпенсация»
- 1.1.10. Формировать знание своих индивидуально-типологических особенностей
- 1.1.11. Формировать знание особенностей своей личности
- 1.1.12. Формировать знание способов инконгруэнтного поведения
- 1.1.13. Формировать знание техник достижения конгруэнтности
- 1.1.14. Формировать знание об иерархии собственных потребностей.

1.2. *Формировать поведенческий компонент конструктивной психологической защиты*

- 1.2.1. Формировать умение использовать механизмы конструктивной психоло-

* Valentina Dolgova, Chelyabinsk State Pedagogical Universit, Russia.

** Olga Kondrateva Chelyabinsk State Pedagogical Universit, Russia.

гической защиты

- 1.2.1.1. Формировать умение использовать механизм «компенсация»
- 1.2.1.2. Формировать умение использовать механизм «гиперкомпенсация»
- 1.2.2. Формировать умение выбирать способы инконгруэнтного поведения
- 1.2.3. Формировать умение использовать техники достижения конгруэнтности
- 1.2.4. Формировать умение принять на себя ответственность за решение собственных проблем
- 1.2.5. Формировать умение установления внешнего и внутреннего равновесия.
- 1.2.6. Формировать умение регулировать границы между собой и остальным миром
- 1.2.7. Формировать умение преодолевать свою мышечную ригидность.

1.3. Формировать рефлексивный компонент конструктивной психологической защиты

- 1.3.1. Формировать стремление к самоконтролю
- 1.3.2. Формировать стремление к самопознанию
- 1.3.3. Формировать стремление к осмыслению собственных действий и поступков.
- 1.3.4. Формировать стремление анализировать свои реальные чувства.
- 1.3.5. Формировать стремление анализировать свои мысли
- 1.3.6. Формировать стремление анализировать свои конфликты.
- 1.3.7. Формировать стремление анализировать иерархию собственных потребностей.

1.4. Формировать эмоциональный компонент конструктивной психологической защиты

- 1.4.1. Формировать позитивное восприятие инконгруэнтного поведения
- 1.4.2. Формировать позитивное восприятие принятия себя
- 1.4.3. Формировать позитивное восприятие своей самоактуализации
- 1.4.4. Формировать позитивное восприятие своих реальных чувств.
- 1.4.5. Формировать позитивное восприятие своих конфликтов.
- 1.4.6. Формировать позитивное восприятие границ между собой и остальным миром.
- 1.4.7. Формировать позитивное восприятие эмоциональной проработки.

Проведенное целеполагание определило поэлементный состав модели формирования конструктивной психологической защиты.

Модель формирования конструктивной психологической защиты

1. Когнитивный компонент конструктивной психологической защиты

- 1.1. Знание о механизме «отрицание»
- 1.2. Знание о механизме «вытеснение»
- 1.3. Знание о механизме «замещение»
- 1.4. Знание о механизме «регрессия»
- 1.5. Знание о механизме «проекция»
- 1.6. Знание о механизме «рационализация»
- 1.7. Знание о механизме «компенсация»
- 1.8. Знание о механизме «гиперкомпенсация»
- 1.9. Знание своих индивидуально-типологических особенностей
- 1.10. Знание особенностей своей личности
- 1.11. Знание способов инконгруэнтного поведения
- 1.12. Знание техник достижения конгруэнтности
- 1.13. Знание об иерархии собственных потребностей.

2. Поведенческий компонент конструктивной психологической защиты

- 2.1. Умение использования механизмов конструктивной психологической защиты
- 2.2. Умение использовать механизм «компенсация»
- 2.3. Умение использовать механизм «гиперкомпенсация»
- 2.4. Умение выбирать способы инконгруэнтного поведения
- 2.5. Умение использовать техники достижения конгруэнтности
- 2.6. Умение принять на себя ответственность за решение собственных проблем
- 2.7. Умение установления внешнего и внутреннего равновесия.
- 2.8. Умение регулировать границы между собой и остальным миром
- 2.9. Умение преодолевать свою мышечную ригидность.

3. Рефлексивный компонент конструктивной психологической защиты

- 3.1. Стремление к самоконтролю
- 3.2. Стремление к самопознанию
- 3.3. Стремление к осмыслению собственных действий и поступков.
- 3.4. Стремление анализировать свои реальные чувства.
- 3.5. Стремление анализировать свои мысли
- 3.6. Стремление анализировать свои конфликты.
- 3.7. Стремление анализировать иерархию собственных потребностей.

- 4. Эмоциональный компонент конструктивной психологической защиты
- 4.1. Позитивное восприятие инконгруэнтного поведения
- 4.2. Позитивное восприятие принятия себя
- 4.3. Позитивное восприятие своей самоактуализации
- 4.4. Позитивное восприятие своих реальных чувств.
- 4.5. Позитивное восприятие своих конфликтов.
- 1.6 Позитивное восприятие границ между собой и остальным миром.
- 1.7 Позитивное восприятие эмоциональной проработки.

Методологической базой для обозначения уровней модели является теория познания. Её методологические позиции позволяют выявить в процессе формирования конструктивной психологической защиты три уровня функционирования: стихийный, эмпирический и теоретический:

- *Стихийный уровень* представлен спонтанным функционированием системы психологической защиты личности.

- *Эмпирический уровень* отличается рефлексивным самоконтролем личности над своими действиями и поступками, осознанием проявляемых личностных свойств.

- *Теоретический уровень* реализует функционирование системы психологической защиты с учетом осознания личностных особенностей, а также системы знаний и умений о системе психологической защиты и возможных ее проявлениях.

На каждом уровне выявленные в процессе целеполагания компоненты имеют свои характеристики:

1. Эмоциональный компонент представлен механизмами психологической защиты, которые являются производными эмоций, обуславливают стратегию поведения личности в сложной жизненной ситуации.

2. Поведенческий компонент степень пассивно-активного отношения личности к деятельности, предрасположенность к конструктивным (деструктивным) способам взаимодействия. В исследуемой модели оценивается как стратегии копинг-поведения.

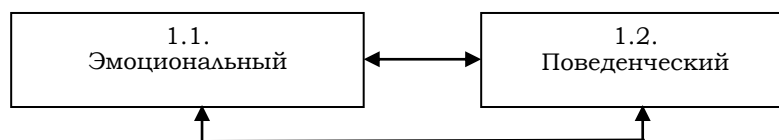
3. Рефлексивный компонент выступает в качестве критерия перехода модели со стихийного уровня функционирования к эмпирическому. Этот компонент стимулирует самоконтроль личности и означает стремление к самопознанию, к осмыслению и оценке собственных действий и поступков.

4. Когнитивный компонент позволяет осуществлять функционирование модели на теоретическом уровне. Выявляет ресурсы конструктивной активности личности. Компонент включает систему знаний о себе, о психологической защите личности.

Переход с одного уровня модели на другой обусловлен количественными и качественными изменениями элементов модели. Охарактеризуем компоненты модели в соответствии с уровнями функционирования.

Стихийный уровень модели

Рис.1. Стихийный уровень модели формирования конструктивной психологической защиты



Стихийный уровень представлен элементами: эмоциональным (1.1.) и поведенческим (1.2.).

Эмоциональный элемент (1.1.) модели представлен системой психологической защиты личности, которая на стихийном уровне функционирования характеризуется бессознательным применением, высокой общей напряженностью (более 50%), использованием примитивных механизмов: «отрицание», «вытеснение», «замещение», «регрессия». Ситуация взаимодействия, вызывающая напряжение, не подвергается когнитивному анализу, произошедшие события забываются, игнорируются, негативные эмоциональные реакции переносятся на других, проявляются инфантильные формы поведения.

Поведенческий элемент (1.2.) характеризует стратегию копинга, которая применяется личностью для разрешения ситуации. На стихийном уровне она представляет собой избегание каких-либо действий по разрешению ситуации.

Стратегия «избегание» позволяет на время снять напряжение через переключение на какой-либо вид деятельности, фантазирование, что существенно тормозит разрешение проблемной ситуации.

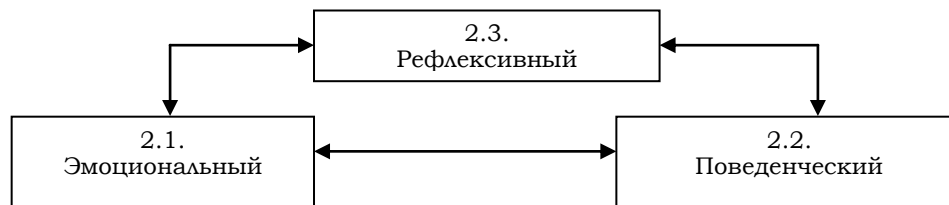
Таким образом, на стихийном уровне функционирования модели противоречия, активизирующие систему психологической защиты личности, не осознаны, более того их значимость искусственно снижается, что не позволяет конструктивно действовать.

Следующий уровень функционирования модели – эмпирический, обсудим его специфические особенности.

Эмпирический уровень модели

Переход от стихийного к эмпирическому уровню модели осуществляется при внедрении условия: осознание личностных особенностей (в том числе и психологической защиты). Указанное психолого-педагогическое условие реализуется в диагностическом и теоретическом блоках спецкурса «Проблемы конструктивной психологической защиты личности».

Рис.2. Эмпирический уровень модели формирования конструктивной психологической защиты



Элемент 2.1. представлен механизмами защиты «проекция», «рационализация» которые проявляются частично на уровне сознания, и позволяют частично устранить затруднения в деятельности и общении. Общая напряженность механизмов психологической защиты в норме (42-50%).

Механизм «проекция» проявляется в переносе ответственности на происходящее на других лиц, но отмечается смысловая переработка содержания ситуации.

Механизм «рационализация» позволяет студенту объяснить причины и последствия сложившейся ситуации посредством логических операций.

Элемент 2.2. позволяет личности разрешить проблемную ситуацию с применением стратегии копинг поведения «разрешение проблем», при использовании данной стратегии личность максимально использует собственные ресурсы для достижения цели.

Элемент 2.3. характеризует способность личности познавать и оценивать внутренние психические акты и состояния. Элемент представлен в исследуемой модели свойствами самосознания: самооценка, самоконтроль, активность.

Самооценка обеспечивает обратную связь между различными попытками преодоления трудностей. Студенты с адекватной самооценкой не интерпретируют каждое событие как стрессовое за счет знания своих способностей и возможностей их реализации, эффективного функционирования психологической защиты. Студенты с низкой самооценкой имеют более высокий уровень тревожности под действием угрозы, считают себя неспособными для противостояния угрозе. Система психологической защиты неэффективна.

Самоконтроль, в исследуемой модели, предназначен для анализа и регуляции проявлений используемых механизмов психологической защиты.

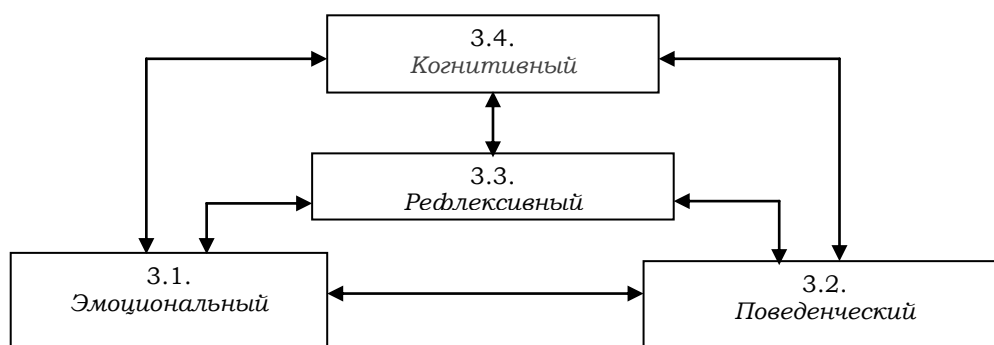
Показатель активности оценивает интенсивность прилагаемых усилий для разрешения проблемной ситуации.

Таким образом, эмпирический уровень функционирования модели обусловлен осознанием личностью поступков и действий. Этот уровень может быть и удовлетворяет лиц, не связанных в профессиональной деятельности общением с людьми.

Теоретический уровень модели

Переход от эмпирического к теоретическому уровню модели осуществляется при внедрении условий: осознание личностных особенностей (в том числе и психологической защиты), усвоение системы знаний о функционировании психологической защиты. Указанные психолого-педагогическое условие реализуется в диагностическом, теоретическом и инструментальном блоках спецкурса «Проблемы конструктивной психологической защиты личности».

Рис.3. Теоретический уровень модели формирования конструктивной психологической защиты



Рассмотрим функционирование модели на теоретическом уровне, который

представлен элементами: эмоциональным (3.1.), поведенческим (3.2.), рефлексивным (3.3.) и когнитивным (3.4.).

Элемент 3.1. характеризуется зрелыми механизмами психологической защиты: «компенсация» и «гиперкомпенсация». Применение механизмов осознается личностью, позволяет обосновать причины действий по разрешению противоречий. Общая напряженность механизмов защиты низкая (менее 40%).

Функционирование механизма психологической защиты «компенсация» позволяет студенту преодолеть трудности за счет реализации своих способностей в сходных видах деятельности.

Механизм «гиперкомпенсация» перестраивает систему мотивов студента при разрешении проблем.

Элемент 3.2. обозначен стратегией «поиск социальной поддержки». Реализация стратегии «поиск социальной поддержки» сопровождается проявлением активности в поисках помощи в окружающей социальной среде для разрешения своих проблем, обсуждения и актуализации противоречивой ситуации, ее анализом с референтными лицами.

Элемент 3.3. обуславливает осознание личностных особенностей как сочетание достоинств и недостатков, на основании самооценки и самоконтроля.

Элемент 3.4. представлен системой знаний и умений личности о себе, системе психологической защиты личности, эффективных и конструктивных способах ее реализации.

Теоретический уровень функционирования модели характеризуется применением психологической защиты с учетом осознания личностных особенностей, а также системы знаний и умений о системе психологической защиты и возможных ее проявлениях. Этот уровень модели является необходимым для конструктивного профессионального развития будущих педагогов-психологов.

Итак, в процессе моделирования процессов формирования конструктивной психологической защиты мы прошли три уровня:

- На стихийном уровне наблюдается спонтанное функционирование системы психологической защиты личности. Переход от стихийного к эмпирическому уровню модели осуществляется при внедрении условия: осознание личностных особенностей (в том числе и психологической защиты).

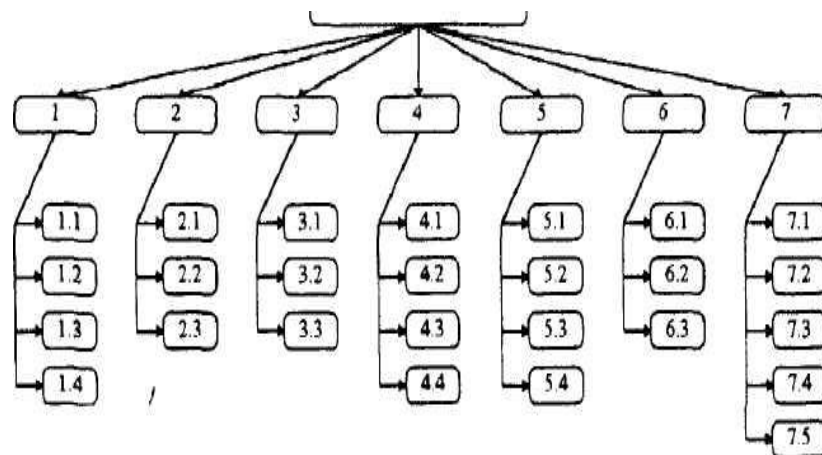
- На эмпирическом уровне происходит рефлексивный самоконтроль личности над своими действиями и поступками и осознание проявляемых личностных свойств. Переход от эмпирического к теоретическому уровню модели осуществляется при внедрении условий: осознание личностных особенностей (в том числе и психологической защиты), усвоение системы знаний о функционировании психологической защиты.

- На теоретическом уровне функционирование системы психологической защиты осуществляется с учетом осознания личностных особенностей, а также системы знаний о психологической защите и возможных ее проявлениях. На этом уровне студенты у нас выполняют соответствующие задания для самостоятельной работы.

Задание 1.

1. Постройте схему (по прилагаемому на рис. 1 образцу) целеполагания процессов формирования конструктивной психологической защиты у студентов-психологов в образовательном процессе.

Рис. 1. Схема целеполагания (дерево целей)



Задание 2.

1. Сделайте анализ постановки «генеральной» цели, ее соответствия современным требованиям.

1. Сделайте анализ декомпозиции «генеральной» цели на подцели 2-го уровня, покажите их логическую связь с «генеральной» целью.

2. Сделайте анализ декомпозиции целей 2-го уровня на подцели 3-го уровня, по-

кажите их логическую связь с вышестоящими целями.

3. Сделайте анализ соответствия содержания деятельности по теме ее целям, вычленив блоки, системы, элементы деятельности.

4. Сделайте анализ завершенности «дерева целей», степени его детализации, конкретности, логики.

5. Докажите, что ни одна цель высших его уровней не достигается непосредственно сама по себе, а лишь по достижении целей, на которые она распадается.

6. Докажите, что цели нижних уровней выводимы из целей верхних уровней.

7. Докажите, что каждая подсистема «дерева целей» стремится достичь своей собственной цели.

8. Докажите, что нижний из уровней «дерева целей» является элементарным (мероприятийным).

9. Представьте к защите свой проект дерева целей по этой теме (этот проект может быть разработан Вами заново или составлен в результате исправления ошибок в проекте из учебника).

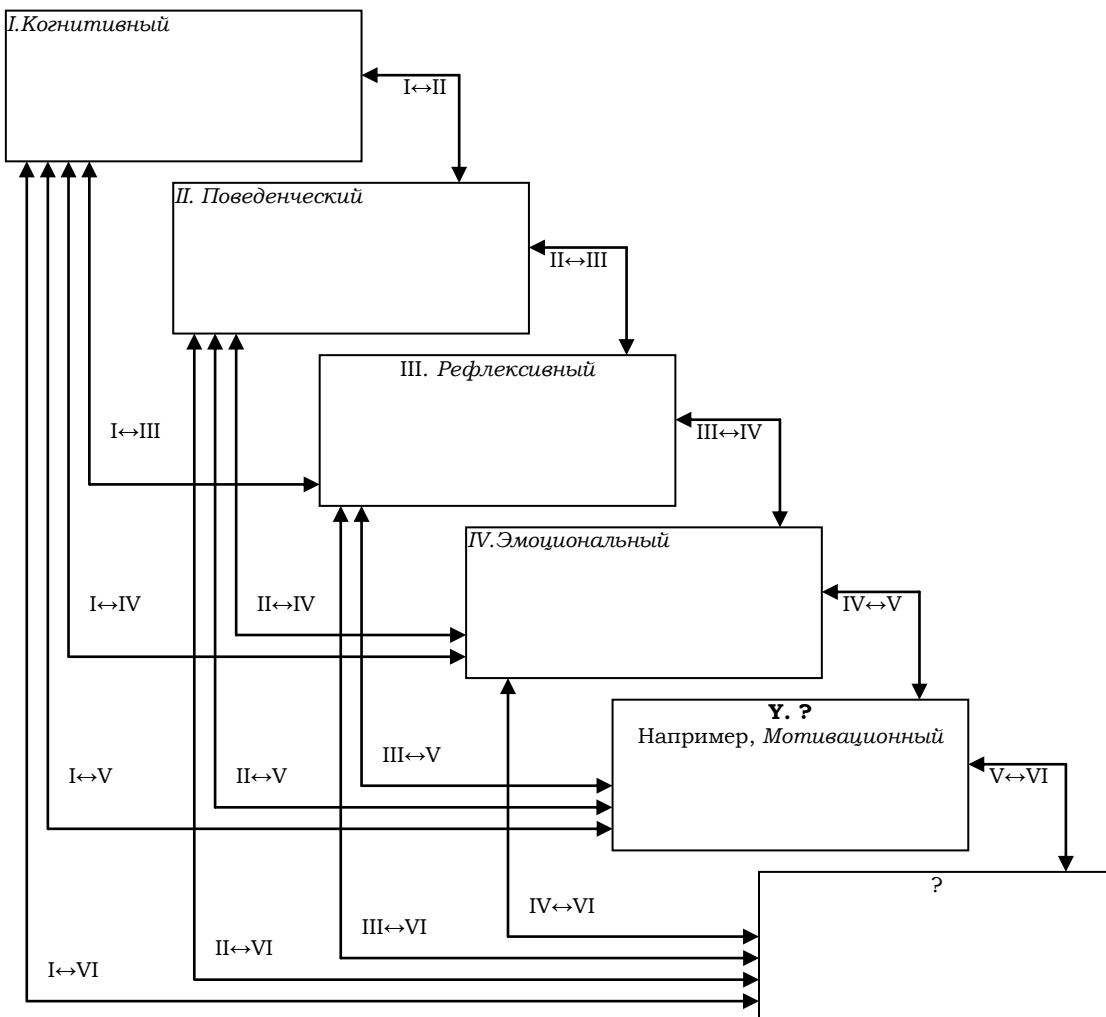
10. Составьте на базе «дерева целей» программу под каждую цель (разработать мероприятия, формировать состав исполнителей, определить сроки выполнения программы, отобрать методы работы).

Составьте на базе «дерева целей» программу изучения эффективности деятельности по теме.

Задание 3.

Сделайте анализ целостности системы формирования конструктивной психологической защиты у студентов-психологов в образовательном процессе. Возможно, Вы считаете необходимым добавить ещё и другие компоненты?

Рис. 2. Система процессов формирования конструктивной психологической защиты у студентов-психологов в образовательном процессе:



Vol. 3. Psychology and pedagogics

Задание 3.

Объясните системообразующие связи между компонентами системы формирования конструктивной психологической защиты у студентов-психологов в образовательном процессе: I↔II; I↔III; I↔IV; I↔V; II↔III; II↔IV; II↔V; III↔IV; III↔V; IV↔V и др.

References

1. Долгова В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании (монография). М.: Книжный дом «Университет», 2009. 227 с.
2. Долгова В.И., Соболева О.А. Феномен конструктивной психологической защиты // Акмеология 2007. Выпуск 12. Методологические и методические проблемы / Под ред. Н.В. Кузминой, А.И. Дубровиной. СПб.: Изд-во ЦСИ, 2007. С. 144-149.

V. Dolgova*

Abstract

This article from the point system and factor analysis of simulated professionally important qualities of the individual volunteer counselors anti-drug programs, built a "tree of goals", identified components of the model (emotional, communicative, Gnostic, motivational, practical, reflective), sound level and the indicators discussed the results of the formation of these personality traits.

Keywords: professional qualities of personality, system analysis, factor analysis, model, "tree of goals", levels, indicators, and invariant quality.

Позиция субъекта в отношении деятельности волонтеров-консультантов антинаркотических программ зависит от уровня профессионально важных качеств (далее ПВК) и может быть положительной, отрицательной или индифферентной по отношению к этой профессиональной деятельности, имеющей свои содержательные признаки и определяющейся законами организации и осуществления любого труда.

Под ПВК волонтера-консультанта антинаркотических программ можно понимать комплекс социально востребованных качеств и способностей личности, позволяющих эффективно реализовывать цели профилактики наркомании среди школьников.

Профессиональная деятельность волонтеров определяет основные задачи моделирования их ПВК: изучение потенциальных возможностей психики волонтера-консультанта как будущего специалиста; разработка психологических моделей ПВК волонтеров-консультантов высшей квалификации; создание на их основе программ формирования ПВК волонтеров-консультантов антинаркотических программ; внедрение этих программ в практику учебного процесса психологического факультета ЧПУ; проверка их эффективности в повышении качества подготовки волонтеров-консультантов антинаркотических программ.

Теоретико-методологический анализ проблемы формирования ПВК волонтеров-консультантов антинаркотических программ показал, что исследуемые качества целесообразно систематизировать согласно шести компонентам структуры установок на добровольческую деятельность в шесть взаимосвязанных блоков (эмоциональный, коммуникативный, гностический, мотивационный, практический, рефлексивный).

Построим далее «дерево целей» формирования профессионально важных качеств личности волонтеров-консультантов антинаркотических программ.

I. Генеральная цель:

Формировать профессионально важные качества личности волонтеров-консультантов антинаркотических программ

1.1. Формировать эмоциональный компонент психологической структуры системы ПВК волонтеров-консультантов антинаркотических программ;

1.1.1. Формировать эмпатию.

1.1.2. Формировать эмоциональную устойчивость.

1.1.3. Формировать способность адаптироваться к новым условиям.

1.1.4. Формировать самостоятельность решений и действий.

1.2. Формировать коммуникативный компонент психологической структуры системы ПВК волонтеров-консультантов антинаркотических программ.

1.2.1. Формировать коммуникативность.

1.2.2. Формировать лидерство.

1.2.3. Формировать этику поведения.

1.2.4. Формировать общую культуру.

1.2.5. Формировать внешнюю культуру

1.3. Формировать когнитивный компонент психологической структуры системы ПВК волонтеров-консультантов антинаркотических программ.

1.3.1. Формировать знание микротехник антинаркотической профилактики.

1.3.2. Формировать умения и навыки профилактической работы.

1.3.3. Формировать способность к накоплению и обновлению волонтерского опыта.

1.3.4. Формировать способность к творческому применению волонтерского опыта.

1.3.5. Формировать культуру мышления.

1.3.6. Формировать культуру речи.

1.4. Формировать мотивационный компонент психологической структуры системы ПВК волонтеров-консультантов антинаркотических программ.

1.4.1. Формировать гуманность.

* Valentina Dolgova, Chelyabinsk State Pedagogical University, Russia.

Vol. 3. Psychology and pedagogics

- 1.4.2. Формировать авторитетность.
- 1.4.3. Формировать работоспособность.
- 1.5. Формировать практический компонент психологической структуры системы ПВК волонтеров-консультантов антинаркотических программ.
 - 1.5.1. Формировать направленность.
 - 1.5.2. Формировать организованность и собранность.
 - 1.5.3. Формировать дисциплинированность.
 - 1.5.4. Формировать ответственность и исполнительность.
 - 1.5.5. Формировать инициативность.
- 1.6. Формировать рефлексивный компонент психологической структуры системы ПВК волонтеров-консультантов антинаркотических программ.
 - 1.6.1. Формировать способность к саморегуляции.
 - 1.6.2. Формировать способность к самооценке.
 - 1.6.3. Формировать справедливость и честность.

Проведенное целеполагание выявило 6 компонентов психологической структуры ПВК волонтеров-консультантов антинаркотических программ.

Морфологический аспект анализа модели профессионально важных качеств волонтеров-консультантов антинаркотических программ

Блок 1. Эмоциональный компонент системы:

- 1.1. Эмпатия.
- 1.2. Эмоциональная устойчивость.
- 1.3. Способность адаптироваться к новым условиям.
- 1.4. Самостоятельность решений и действий.

Блок 2. Коммуникативный компонент системы:

- 2.1. Коммуникативность.
- 2.3. Лидерство.
- 2.4. Этика поведения.
- 2.5. Общая культура.
- 2.6. Внешняя культура.

Блок 3. Гностический компонент системы:

- 3.1. Знание содержания антинаркотической профилактики.
- 3.2. Умения и навыки профилактической работы.
- 3.3. Способность к накоплению и обновлению волонтерского опыта.
- 3.4. Способность к творческому применению волонтерского опыта.
- 3.5. Культура мышления и речи.

Блок 4. Мотивационный компонент системы:

- 4.1. Гуманность.
- 4.2. Авторитетность.
- 4.3. Работоспособность.

Блок 5. Практический (поведенческий) компонент системы:

- 5.1. Направленность.
- 5.2. Организованность.
- 5.3. Дисциплинированность.
- 5.4. Ответственность и исполнительность.
- 5.5. Инициативность.

Блок 6. Рефлексивный компонент системы:

- 6.1. Способность к саморегуляции.
- 6.2. Способность к самооценке.
- 6.3. Справедливость и честность.

Функциональный аспект анализа модели профессионально важных качеств волонтеров-консультантов антинаркотических программ

Цель: выявить функции каждого элемента модели.

Эмоциональный (сензитивный) компонент определяет валентность установок в отношении личности к деятельности волонтера и обнаруживается в степени удовлетворенности этой деятельностью.

Коммуникативный компонент облегчает (или затрудняет) развитие систем деловых и межличностных связей в процессе профессионального воздействия. В процессе развития социально-психологических установок часто дают о себе знать так называемые коммуникативные барьеры, которые возникают на пути распространения и усвоения информации разного рода. Эти барьеры возникают по причине конфликтных взаимоотношений между людьми при несогласованности управленческой системы. Коммуникативный компонент облегчает (или затрудняет) развитие связей в системе взаимодействия «волонтер – подросток – родитель», качеством-инвариантой связи здесь является коммуникативность.

Когнитивный компонент определяет относительно устойчивые индивидуальные различия в особенностях познавательных процессов. От силы, устойчивости, направ-

ленности познавательных интересов личности зависят быстрота и прочность выработки специальных навыков, социальная значимость волонтера и «когнитивная сложность личности» в целом. Когнитивный компонент выявляет относительно устойчивые индивидуальные различия в особенностях познавательных процессов. Именно избирательная, познавательная активность является своеобразным фундаментом формирования социально-психологических установок, направленных на развитие творческой инициативности.

Мотивационный компонент является своего рода энергетическим запасом личности в реализации глубинных стимулов трудовой, профессиональной деятельности, с помощью которого соотносятся внешние и внутренние факторы регуляции поведения в условиях профессиональной деятельности. Выбор профессиональной деятельности, способов и приемов в процессе управления зависит от мотивации как основы поведения каждого специалиста.

Практический (поведенческий) компонент демонстрирует степень пассивно-активного отношения волонтера к своим обязанностям, предрасположенность личности к реальным положительным (или отрицательным) действиям в системе «волонтер – подросток – родитель».

Рефлексивный компонент выступает в качестве механизма перевода одного вида психической активности в другой. Этот компонент стимулирует внутреннюю саморегуляцию личности волонтера и озадачивает стремление к самосознанию, осмыслению и оценке собственных действий, поступков. Рефлексия в процессе развития социально-психологических установок означает не только самоотчет и анализ специалистом своего собственного поведения, но также его стремление понять, каким образом воспринимаются и оцениваются другими его личностные характеристики, особенности его профессионального поведения. Без учета этого компонента невозможен сколько-нибудь полный анализ поведенческих ситуаций специалиста в любом виде профессионального труда, ибо рефлексия выполняет функцию преобразования внутренних стимуляторов поведения в сам акт социально значимой деятельности. Мера развития рефлексного компонента определяет меру социализированности и профессиональной активности личности.

Показатели распределения элементов модели по уровням являются: принадлежность элементов к разным классам сложности, специфичность законов каждого уровня, подчинение законов и систем низшего уровня законам и системам высшего; происхождение систем каждого последующего уровня из основных структур предыдущего. Механизм перехода с уровня на уровень: усложнение элементов, усложнение структуры, одновременное совершенствование элементов и структуры.

Желаемый уровень профессионально важных качеств волонтеров-консультантов антинаркотических программ

Эмоциональный компонент. Способен «вчувствоваться» и познать имманентный мир другого человека; эмоционально отзывчив; может проявлять сочувствие, солидарность, сорадость, сопереживание, сообщность (1.1.1.). Неипохондричен, не проявляет заботы о состоянии своего здоровья; интересы постоянны; реалистичен в отношении к жизни; настойчив, упорен; умеет держать себя в руках; свободен от невротических симптомов; безмятежный; спокойный (1.2.1.). Способен к адаптации в новых условиях; умеет управлять собой в сложных ситуациях; психологически устойчив (1.3.1.). В принятии решений, как правило, самостоятелен; способен анализировать и прогнозировать события; в критических ситуациях способен к решительным действиям (1.4.1.).

Коммуникативный компонент. Способен устанавливать контакт с окружающими, в общении тактичен, проявляет элементы чуткости и доброжелательности, способен расположить к себе (2.1.1). Способен оказывать положительное влияние на людей; обладает качествами лидера (2.2.1). Культурен в поведении и обращении с людьми, владеет демократичным стилем общения, при необходимости использует элементы авторитарно-демократического стиля общения (2.3.1). Эрудирован, стремится к расширению своих знаний в разных областях науки, техники, специальных отраслей знаний, к формированию разносторонних культурных потребностей (2.4.1). Обладает достаточным уровнем внешней культуры, стремится быть опрятным, элегантным и аккуратным, знает и стремится к соблюдению норм этикета, в физическом отношении развит (2.5.1).

Когнитивный компонент. Обладает системными знаниями микротехник антинаркотической профилактики (3.1.1). Умения и навыки развиты и обеспечивают требуемый уровень компетентности в использовании микротехник антинаркотической профилактики (3.2.1). Работает над повышением и обновлением профессионального опыта усердно, результативно. Не лишен новаторского подхода в области деятельности волонтера. Способен критически оценивать накопленный опыт и использовать его для решения задач в области деятельности волонтера. Мысли выражает доходчиво, речь правильная, умеет аргументированно отстаивать свое мнение и убеждать людей. Навыки оратора развиты хорошо.

Мотивационный компонент. Уважительно относится к человеку, способен проявлять заботу, отзывчив, не лишен сочувствия и сопереживания (4.1.1). Пользуется авторитетом среди преподавателей, студентов, учащихся (4.2.1). Работоспособен, трудолюбив, состояние здоровья соответствует возрастным показателям, способен переносить физические и психологические нагрузки (4.3.1).

Практический компонент. Обладает полинаправленностью, может выступать в качестве организатора работы в группах, просветителя, партнера по общению (5.1.1). Умеет организовывать свою работу, несуетлив, постоянно повышает культуру планирования, учитывает плановость в работе (5.2.1). Присущи достаточно ярко выраженные качества ответственности и исполнительности (5.3.1). Дисциплинированный, стремиться выполнить требования нормативных документов, регламентирующих служебную и профессиональную деятельность (5.4.1). Способен к проявлению инициативы, активен, не лишен творческого отношения к делу (5.5.1).

Рефлексивный компонент. Применяет в комплексе внешние (коммуникативную, физическую и поведенческую активность) и внутренние (переосмысление, анализ, планирование).

Приемлемый уровень профессионально важных качеств волонтеров-консультантов антинаркотических программ.

Эмоциональный компонент. Стремится понять имманентный мир другого человека; эмоционально отзывчив не ко всем; сочувствие проявляет избирательно (1.1.2.). Имеет невротические симптомы; переменчив, интересы не всегда постоянны; настойчивость проявляет не постоянно, не умеет держать себя в руках; может расстроиться; не всегда доводит начатое дело до конца; может беспокоиться о состоянии своего здоровья (1.2.2.). Для адаптации в новых условиях требуется продолжительное время. В сложных неординарных ситуациях может допускать потерю контроля за своим поведением; психологическая устойчивость невысокая (1.3.2.). Способен к принятию самостоятельных решений, однако они не всегда бывают обоснованными; в критических ситуациях допускает проявления нерешительности (1.4.2.).

Коммуникативный компонент. При необходимости способен устанавливать контакт с окружающими, такт проявляет в общении не всегда, чуткость и доброжелательность проявляет редко, в общении бывает несдержан и не всегда доступен (2.1.2.). Способен положительно влиять на людей, но в практической деятельности этим пользуется редко; выступает как формальный лидер (2.2.2.). Присущи элементы культуры поведения; стиль общения проявляется соответственно ситуации, но не всегда ей адекватен (2.3.2.). Уровень общей и специальной культуры посредственный, над расширением и углублением знаний работает несистематически, культурные потребности развиты удовлетворительно (2.4.2.). Уровень внешней культуры удовлетворительный, допускает элементы неаккуратности во внешнем виде, нормы этикета знает, но нет навыков и умений их выполнения, в физическом отношении выглядит удовлетворительно (2.5.2.).

Когнитивный компонент. Обладает основными знаниями микротехник антинаркотической профилактики (3.1.2.). Умения и навыки развиты удовлетворительно, обеспечивают использование микротехник антинаркотической профилактики на достаточном уровне при посторонней помощи (3.2.2.). Профессиональный опыт накапливает и обновляет по мере необходимости; результатами в области деятельности волонтера не выделяется из-за консервативного подхода к новому (3.3.2.). Нестандартные (неординарные) задачи в области деятельности волонтера решать самостоятельно затрудняется; предпочитает действовать без новаций, по шаблону (3.4.2.). Способен правильно и доходчиво выражать мысли, однако не всегда умеет их аргументировать и доказывать; речь не отличается выразительностью, ораторские способности развиты посредственно (3.5.2.).

Мотивационный компонент. Способен к проявлению уважительного отношения к человеку, но не всегда и не по отношению ко всем, заботу о других проявляет непостоянно, допускает элементы бездушия, черствости (4.1.2.). Пользуется авторитетом среди студентов и учащихся (4.2.2.). Работоспособность удовлетворительная; трудолюбием не отличается, состояние здоровья удовлетворительное, нагрузки переносит с затруднением (4.3.2.).

Практический компонент. Обладает мононаправленностью, может выступать в одном из качеств: организатора работы в группах, просветителя или партнера по общению (5.1.2.). Организованность и собранность развиты удовлетворительно, допускает проявления суетливости, испытывает затруднения с планированием своей работы и недостаточно уделяет ему внимания (5.2.2.). Ответственность и исполнительность проявляются непостоянно; требуется контроль за исполнением (5.3.2.). Основные требования по соблюдению дисциплины знает, но не всегда их выполняет (5.4.2.). Инициативу проявляет по необходимости, активностью и творческим отношением к делу не выделяется (5.5.2.).

Рефлексивный компонент. Применяет преимущественно внешние способы саморегуляции (коммуникативную, физическую и поведенческую активность) (6.1.2.). Свои действия в области деятельности волонтера и результаты этой деятельности оценивает не всегда адекватно; способности к самокритике ограничены (6.2.2.). Способен к установлению справедливых отношений, допускает элементы неискренности, справедливо может поступать избирательно (6.3.2.).

Критический уровень профессионально важных качеств волонтеров-консультантов антинаркотических программ

Эмоциональный компонент. Равнодушен к миру другого человека; сочувствие не проявляет, чужому горю и радости не сопереживает (1.1.3.). Имеет много невротических симптомов; переменчив, неустойчив в интересах; легко расстраивается; уклоня-

ется от ответственности; не доводит дело до конца, невыдержан; ипохондричный, беспокоится о состоянии своего здоровья; тревожный (1.2.3). К новым условиям адаптируется трудно; в сложных и экстремальных ситуациях поведение непредсказуемое; психологическая устойчивость низкая, подвержен паническим настроениям (1.3.3). К принятию самостоятельных решений подготовлен недостаточно; в критических ситуациях самостоятельно действовать затрудняется, проявляет нерешительность (1.4.3).

Коммуникативный компонент. Тактичностью в общении не отличается; допускает грубость в общении, на контакт идет с трудом, замкнут (2.1.3). Способен негативно влиять на людей и в практической деятельности этим не пользуется; выступает как неформальный лидер (2.2.3). Уровень культуры поведения и общения с людьми низкий, допускает элементы нетактичного, грубого отношения с окружающими (2.3.3). Уровень общей и специальной культуры низкий, стремлением к расширению кругозора не отличается, систематически работать над собой не способен, диапазон культурных потребностей ограничен (2.4.3). Уровень внешней культуры низкий, к внешнему виду относится халатно, неряшлив, нормы этикета знает, но не выполняет, в физическом отношении выглядит неуклюже (2.5.3).

Когнитивный компонент. Знания микротехник антинаркотической профилактики поверхностные, несистемные, задачи волонтера самостоятельно решать затрудняются (3.1.3). Умения и навыки развиты слабо, при реализации микротехник антинаркотической профилактики требуется постоянный контроль (3.2.3). Профессиональный опыт накапливает медленно, результаты в области деятельности волонтера слабые, профессиональное новаторство воспринимает с трудом (3.3.3). Профессиональные задачи решает только лишь традиционными способами; новое в области деятельности волонтера не воспринимает или отвергает (3.4.3). Культура мышления низкая, речь бедная и невыразительная, ораторские способности не развиты (3.5.3).

Мотивационный компонент. Часто проявляет элементы неуважительного отношения к человеку, заботой о других не выделяется, неотзывчив (4.1.3). Пользуется авторитетом среди части студентов и учащихся (4.2.3). Работоспособность низкая, ленив, состояние здоровья требует постоянного медицинского освидетельствования, часто болеет; нагрузки переносит с большими усилиями (4.3.3).

Практический компонент. Направленность на антинаркотическую работу не проявляется; организатором работы в группах быть не может, просвещением занимается неубедительно, партнером по общению становится ведомым (5.1.3). Организованность и собранность развиты слабо, навыки планирования повседневной деятельности низкие, в работе суетлив, действия зачастую не продуманны, внимания планированию работы уделяет недостаточно (5.2.3). Проявляет безответственность, склонен к неисполнительности (5.3.3). Положения документов, регламентирующих требования по соблюдению дисциплины, знает поверхностно, проявляет недисциплинированность (5.4.3). Безынициативен, в отношении к работе преобладает пассивность, элементы творческого подхода к делу не проявлены (5.5.3).

Рефлексивный компонент. Испытывает затруднения в самоопределении, развитии, существовании, нарушающие систему отношений, самоотношение, самооценку, деятельность и поведение (6.1.3). К адекватной оценке своих действий и результатам деятельности критически относиться не способен; не самокритичен (6.2.3). К установлению справедливых отношений не способен, постоянно допускает элементы нечестности, в отношениях с окружающими неискренен (6.3.3).

В качестве первой важнейшей ценностной позиции (фактора) обнаружила себя «Потребность делать добро» (24,01%) (с положительным весом вошли: «направленность», «коммуникативность», «эмоциональная устойчивость»; с отрицательным – «общая культура», «внешняя культура»). В целом это самый мощный фактор, поскольку он взял на себя самую большую долю всех дисперсий и указал на добровольческую составляющую ценностного сознания волонтеров.

Во вторую позицию «Возможность приобретения опыта для будущей оплачиваемой работы» (9,37%) с положительным весом вошли «способность к саморегуляции», «эмпатия», «лидерство»; с отрицательным – «справедливость и честность», «инициативность».

В третью позицию «Возможность общаться с интересными людьми в общественной организации» (6,64%) вошли с положительным весом «способность к накоплению и обновлению волонтерского опыта», а с отрицательным весом – «способность адаптироваться к новым условиям», «самостоятельность решений и действий».

В четвертую позицию «Желание чувствовать себя нужным» (14,20%) вошли: с отрицательным весом «материальная обеспеченность», а с положительным – «гуманность».

Пятую позицию «Приобрести новых друзей» (13,83%) составляли ценностные ориентации с положительным весом «авторитетность», с отрицательным – «личная безопасность» и «развлечения».

Шестую позицию «Стремление изменить положение вещей в этом мире» (11,93%) образовали ценности с положительным весом – «знание содержания антинаркотической профилактики», «умения и навыки профилактической работы») и с отрицательным – «работоспособность», «ответственность» и «исполнительность».

В каждом из блоков системы ПВК волонтеров-консультантов антинаркотических программ проявляется качество инварианта (эмоциональный компонент представлен эмоциональной устойчивостью, коммуникативный – коммуникативностью, гностический – знанием микротехник консультирования, мотивационный – мотива-

Vol. 3. Psychology and pedagogics

цией достижения, практический – направленностью, рефлексивный – способностью к саморегуляции и самооценке).

References

1. Долгова В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании (монография). М.: Книжный дом «Университет», 2009. 227 с.
2. Долгова В.И., Долгов П.Т., Латышин Я.В. Волонтеру-консультанту антинаркотических программ (монография). М.: Изд-во МПСИ, 2005. 240 с.
3. Долгова В.И., Шумакова О.А. Инновационная культура будущего педагога: проблемы формирования и развития (монография). М.: Книжный дом «Университет», 2009. 140 с.

THE NOTION "SERVICE". DIFFERENT APPROACHES TO THE CLASSIFICATION

G. Zelenova * & S. Evetskaya**

Abstract

The article deals with the essence of service activities. Different approaches to the definition of "service" are made out, the structure and characteristic of service activities are given and the classification of services is brought out in the article.

Keywords: service, service activities, attendance, types of services

Любая сервисная деятельность имеет своей целью удовлетворение потребностей других людей, что также является и результатом деятельности.

В этой связи сервис выступает как деятельность субъекта, с помощью которой достигается цель реализации полезного действия, или услуги, для достижения эффекта удовлетворенности другого субъекта.

Как полагает Г.А. Аванесова, процесс оказания услуг представляет собой особую рода деятельность, для которой характерно партнерское взаимодействие производителя и потребителя. Результатом этой деятельности выступают польза, блага, особо значимые для потребителя услуг [1, с. 88]. В таком понимании, услуга – это деятельность, осуществляемая в виде действий, результатом которых является тот или иной полезный эффект, а именно, удовлетворение конкретных потребностей людей.

В таком видении, услугу, как продукт труда не следует понимать как нечто вещественное. Е.А. Каимов отмечает, что продукты профессионального труда могут быть и процессуальными «не воспринимаемыми (но мыслимыми), они далее могут существовать не только во внешнем физическом мире, но и во внутреннем (душевном) мире» [2, с. 208]. Услуга относится как к вещественным, так и к процессуальным продуктам труда, поскольку представляет собой особый вид полезности в качестве деятельности, которая может воплощаться как в вещах (например, ремонт автомобиля), так и не получать предметного воплощения, существовать как полезный эффект труда, потребляемый во время процесса труда (например, деятельность учителя).

В связи с этим можно выделить классификацию услуг по принципу вещественности или не вещественности, предложенную В.Д. Марковой [3, с. 183].

Типы услуг:

- осязаемые действия, направленные на тело человека – в здравоохранении, пассажирский транспорт, салоны красоты и парикмахерские, спортивные заведения, рестораны и кафе;

- осязаемые действия, направленные на товары и другие физические объекты – ремонт и содержание оборудования, транспорта, охрана, поддержание чистоты и порядка, прачечные, химчистки, ветеринарные клиники;

- неосязаемые действия, направленные на сознание человека – образование, радио- и телевизионное вещание, информационные услуги, театры, музеи;

- неосязаемые действия с неосязаемыми активами – банковские, юридические и консультационные услуги, страхование, операции с ценными бумагами.

Существуют различные классификации типов и видов услуг, отражающие специфический подход к анализу сервисной деятельности. Классификация услуг, связанная с их функциональной сущностью, построенная по отраслевому принципу разработана коллективом исследователей МГУС во главе с академиком Ю.П. Свириденко [4, с. 110-113].

1. Производственный сервис – услуги, входящие в производство товара в виде полуфабриката или промежуточного продукта; услуги по ремонту и содержанию в исправном состоянии техники, оснастки, оборудования; услуги по технической подготовке продукта к вводу в эксплуатацию и поддержание его технико-эксплуатационных характеристик в границах заданных параметров; услуги на базе использования высоких технологий (программные продукты, телекоммуникационные технологии).

2. Сервис сферы общественного устройства (назначения) – услуги государственных и социальных институтов, обеспечивающих функционирование и развитие, единство, стабильность и безопасность государства, общества и его граждан.

3. Социально-культурный сервис – услуги здравоохранения; физическое воспитание и спорт; рекреационные услуги (организация отдыха в общественно массовых формах); услуги познавательного-научного, художественно-эстетического, развлека-

* Galina Zelenova, candidate peagogicheskikh Sciences, Volgodonsk Institute of Service (branch) "South-Russian State University of Economics and Service".

** Svetlana Evetskaya, candidate of psychological sciences, Volgodonsk Institute of Service (branch) "South-Russian State University of Economics and Service".

тельного плана; услуги дошкольных учреждений; различные формы социального обеспечения всех категорий граждан.

4. Интеллектуальный сервис: – интеллектуальная деятельность в области финансовых услуг, страхования, сделок с недвижимостью, бухгалтерского учета и аудита, лицензионной торговли, операции с ценными бумагами; юридические и консультационные услуги; образовательные услуги; услуги анализа, обработки результатов, предоставления информационных ресурсов с соответствующим техническим оснащением.

5. Сервис в сфере обращения товаров и услуг – услуги торговли и общественного питания, услуги рынков, коммунальной сферы, дистрибутивные и транспортные, складского хозяйства и т. п.

6. Хозяйственный сервис – услуги пассажирского транспорта, коммуникационные сети (дороги, мосты и т. п.); санитарно-техническое хозяйство; услуги жизнеобеспечения (распределение, обслуживание и ремонт системы водо – и энергообеспечения); сфера бытового обслуживания.

Таким образом, множество вариантов классификации услуг и сервисной деятельности отражает постоянный рост в мире числа услуг, динамизм их развития. Из рассмотренных определений понятия «услуга» можно выделить следующее: услуга – это и действие, приносящее пользу, это и результат трудовой деятельности, это и деятельность, способ удовлетворения той или иной потребности человека, это и результат взаимодействия исполнителя и потребителя, происходящий в процессе их непосредственного или опосредованного контактирования. Данные контакты, в сущности, обозначают то, что называют собственно сервисом, процессом обслуживания.

Таким образом, обслуживание – это система операций, полезных действий, которые осуществляют производители сервисного продукта по отношению к потребителю, удовлетворяя его потребности, предоставляя ему блага и удовольствия. Оно включает в себя анализ заказа потребителя, разработку проектов оказания услуг, процесс оказания услуги, поиск компромиссных решений в условиях многовариантности способов оказания услуг, установление и обеспечение необходимого качества услуги, согласование, оформление и доведение услуги до потребителя. Как следствие, услуги оказываются потребителям в процессе обслуживания. Отличительной чертой услуги является полезное действие для потребителя. В этом и выражается ее общественная функция – непосредственное обслуживание населения, создание комфортных условий для жизнедеятельности человека.

References

1. Аванесова Г.А. Сервисная деятельность: Историческая и современная практика, предпринимательство, менеджмент. М.: Аспект Пресс, 2005. 318 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. 509 с.
3. Маркетинг в отраслях и сферах деятельности / В.А. Алексунин [и др.] отв. ред. В.А. Алексунин. Изд. 2-е перераб. и доп. М.: Дашков и Ко, 2002. 614 с.
4. Третьякова, Н.Т. Сервисная деятельность. М.: Академия, 2008. 304 с.

ARCHETYPES AND SYMBOLS IN THE ELECTION CAMPAIGN
OF JULIA TYMOSHENKO

*S. Pudich**

Abstract

This article analyzes the archetypes and symbols used in the election of Yulia Vladimirovna Tymoshenko advertising in the presidential elections in Ukraine in 2010.

Keywords: Tymoshenko, archetypes, symbols, advertising, politics, election technology, election.

В настоящее время, в связи с интенсивным протеканием демократизации всех политических институтов в Украине, возникает необходимость ответить на запрос общества о том, какие суггестивные и сублиминальные технологии используют политики для привлечения электоральных групп. Актуальность исследования заключается в отсутствии научного анализа политической рекламы в Украине через призму архетипов и символов, в частности рекламы Ю.В. Тимошенко на президентских выборах в Украине 2010 года.

Проблема исследования заключается в нахождении и анализе архетипов и символов в предвыборной рекламе, использованных для создания благоприятного образа политика с целью привлечения и удержания электоральных групп на президентских выборах в Украине 2010 года.

Объектом исследования выступает предвыборный рекламный плакат Ю. Тимошенко.

Предметом исследования выступают архетипы и символы использованные в предвыборном рекламном постере Ю. Тимошенко.

Целью данной статьи является определение архетипов и символов, использованных в рекламном плакате Ю. Тимошенко в предвыборной рекламной кампании на президентских выборах в Украине 2010 года, а также их интерпретация.

Понятие архетип в современной науке используют опираясь на аналитическую теорию Карла Густава Юнга. Он понимает под архетипом следующее: "То, что мы называем инстинктами, является физиологическим побуждением и постигается органами чувств. Но в то же самое время инстинкты проявляют себя в фантазиях и часто обнаруживают свое присутствие только посредством символических образов. Эти проявления я и назвал архетипами. Они не имеют определенного происхождения; они воспроизводят себя в любое время и в любой части света, – даже там, где прямая передача или "перекрестное оплодотворение" посредством миграции полностью исключены". [4:42]

"В сущности, архетипы являются инстинктивным вектором, направленным трендом, точно таким же, как импульс у птиц вить гнезда, а у муравьев строить муравейники". [4:42]

Можно уловить специфическую энергию архетипов, когда мы переживаем то особое волшебство, которое их сопровождает. Они, кажется, несут в себе особые черты. Такое качество присуще и личностным комплексам, и так же, как личностные комплексы имеют свою индивидуальную историю, такая же история архетипического характера есть и у общественных комплексов. Но в то время как личностные комплексы характеризуют лишь особенности одного конкретного человека, архетипы создают мифы, религии и философии, оказывающие воздействия на целые народы и исторические эпохи, характеризующие их. [4:48]

О сложности выделения точного понятия архетипа К.Г. Юнг пишет следующее: "Я осознаю, что ухватить это понятие нелегко, поскольку я использую слова, дабы описать нечто, что своей природой не дает возможности точного определения. Но поскольку очень многие люди относятся к архетипам как к части механической системы, которую можно вызубрить, не вникая в смысл, то существенно важно настаивать на том, что это не просто имена и даже не философские понятия. Это куски самой жизни, образы, которые через мост эмоций интегрально связаны с живым человеком. Вот почему невозможно дать произвольную (или универсальную) интерпретацию любого архетипа. Его нужно объяснить способом, на который указывает вся жизненная ситуация индивида, которому она принадлежит." [4:59]

Бесполезно заучивать наизусть список названий архетипов. Они являются комплексами переживаний, вступающих в нашу личностную жизнь и воздействующих на нее как судьба. [4:80]

В своей книге "Архетип и символ" К.Г. Юнг определяет символ как "термин, имя или изображение, которые могут быть известны в повседневной жизни, но обладают

* Sergiy Pudich, graduate student of Social and Applied Psychology of the Odessa National University named by I. Mechnikov.

специфическим добавочным значением к своему обычному смыслу. Это подразумевает нечто смутное, неизвестное или скрытое от нас. [4:12]

Следовательно, символическим является такое слово или образ, значение которого выходит за рамки прямого и не поддается точному определению или объяснению. Когда разум пытается объять некий символ, то неизбежно приходит к идеям, лежащим за пределами логики. Размышления о колесе как об образе "божественного" солнца приводят разум к порогу, за которым он должен признать свою некомпетентность, ибо невозможно дать определение "божественному". Называя нечто "божественным", мы, действуя в границах нашего разума, лишь даем название, опираясь при этом только на веру, но никак не на факты. [6:7]

Таким образом, слово или изображение символичны, если они подразумевают нечто большее, чем их очевидное и непосредственное значение. Они имеют более широкий "бессознательный" аспект, который всякий раз точно не определен или объяснить его нельзя. [4:13]

В данной статье мы рассмотрим рекламный постер Ю. Тимошенко, на котором изображена Юлия Владимировна, держащая в обеих ладонях горсть земли, из которой прорастает зеленый "росток". Ю. Тимошенко расположена по центру постера на чистом белом фоне. Одеты в белоснежный свитер, который незначительно выделяется на белом фоне. Ладони соединены таким образом, что создают образ сердца. (рис.1)

Рис. 1.



Основной архетип, который прослеживается как в данном постере, так и во всей предвыборной рекламе и имидже Ю. Тимошенко – это архетип матери.

Архетип матери обнаруживает практически безграничное разнообразие в своих проявлениях. Первыми по важности являются мать, бабушка, мачеха, свекровь (теща); далее идет любая женщина, с которой человек состоит в каких-то отношениях, например, няня, гувернантка или отдаленная прародительница. Затем идут женщины, которых мы называем матерями в переносном смысле слова. [5:217]

Другие символы матери в переносном смысле присутствуют в вещах, выражающих цель нашего страстного стремления к спасению: рай, царство божье, небесный Иерусалим. Вещи, вызывающие у нас набожность или чувство благоговения, такие как церковь, университет, город, страна, небо, земля, леса и моря (или какие-то другие воды), преисподняя и луна, или просто какой-то предмет, - все они могут быть материнскими символами. Этот архетип часто ассоциируется с местами или вещами, которые символизируют плодородие и изобилие: рог изобилия, вспаханное поле, сад. Он может быть связан со скалой, пещерой, деревом, весной, родником или с разнообразными сосудами, такими как купель для крещения, или цветами, имеющими форму чаши (роза, лотос). Магический круг, или мандала, ввиду его защитной функции, может быть формой материнского архетипа. [5:218]

С этим архетипом ассоциируются такие качества, как материнская забота и сочувствие; магическая власть женщины; мудрость и духовное возвышение, превосходящее пределы разума; любой полезный инстинкт или порыв; все, что отличается добротой, заботливостью или поддержкой и способствует росту и плодородию. Мать – главенствующая фигура там, где происходит магическое превращение и воскрешение, а также в подземном мире с его обитателями. В негативном плане архетип матери может означать нечто тайное, загадочное, темное: бездну, мир мертвых, все поглощающее, искушающее и отравляющее, т.е. то, что вселяет ужас и что неизбежно, как судьба. [5:218]

Следующим архетипом, которых проходит красной нитью через рекламный постер Ю. Тимошенко, является земля.

В Украинской литературе образ земли является архетипичным, он нашел свое воплощение в творчестве многих украинских писателей. И. Дзюба справедливо отмечает, что украинская классическая литература произвела неограниченно широкий спектр значения этого слова – от образа того опечаленного лоскута грунта, на который полагает свою жизнь вечно обманутый и вечно наполненный верой селянин-труженник, к высшему символу бытия и национальной истории. [3:178]

Связь человека с землей всегда существовал в человеческой психике на подсознательном уровне. Как считает О. Кульчитский, "для украинского коллективного бессознательного наиболее характерным является архетип "Магна Матер" – тип "доброй", "нежной", "плодородной" земли украинского чернозема. [3:177]

Ментальный портрет украинского народа очень тесно связан с землей: "Системы символов этнокультурных объединений имеют в своем арсенале концептуальные центры, которые создают ментальный портрет народа. Одним из таких центров, который издавна влиял на формирование ментальности украинцев, является концепт земли. Привязанность к земле некоторые исследователи считают одной из главных черт украинского национального мировоззрения. [3:177]

Как отмечает В. Филатов, образ земли – это один из самых наполненных образов, которые применяют люди для выражения их мировоззрения. Это и грунт, который отображает и на котором проживает человек, и субстрат, который кормит все живое и в который это живое, оканчивая свой жизненный цикл, обратно возвращается. Это и локальный ландшафт, который окружает человека, где он родился и проживает. [3:178]

По К.-Г.Юнгу, земля как символ женского начала всегда присутствует в сознании человека, особенно женщины, ведь Матери-Земле отводится важная роль в бессознательном женщины, т.к. все её проявления характеризуется как "могущественные". [3:178]

В новеллистке Марка Черемшины архетип земли находит свое выражение в трёх ассоциативных полях: экзистенциональном (земля – кормилица), религиозным (земля – мать, которая рождает все и после смерти принимает назад), и государственным (земля – Родина – Украина). [3:179]

На данном постере также имеет место символическое значение зеленого ростка. Росток символизирует начало новой жизни, "почву" которой Юлия Владимировна держит у себя в руках.

Зеленый цвет ростка символизирует весну, которая должна прийти в Украину после избрания Ю. Тимошенко на пост президента. Символичен тот факт, что инаугурация президента должна была состояться именно весной 2010 года.

Отдельно необходимо выделить цвет фона и одежды Юлии Тимошенко. Белый цвет уже стал имиджевым для Юлии Владимировны. Так, СМИ окрестили её "Женщиной в белом" из-за доминирующего белого цвета в одежде и рекламе.

Белый цвет имеет сублиминальное значение для украинской культуры. Так, по мнению М. Купера, "если Вы выросли в обществе, где женщины, как правило, выходят замуж в белых платьях, то вы подсознательно ассоциируете белый цвет с чистотой, целомудренностью и даже с новыми начинаниями." [2:10]

Б. Базыма замечает символичность белого цвета еще у первобытных народов: "Белый цвет использовался и как защитное средство от зла и порчи. Злые силы не могли нанести вред человеку, животному или жилищу, если они были помечены белой краской, либо имели амулеты белого цвета." [1:10]

"Несомненна связь белого цвета с двумя важнейшими жидкостями (тканями) человеческого организма — семенной и молочной, которые считались древними людьми священными. Семенная и молочная жидкости лежат в основе жизни человека, являясь теми началами, от которых первобытный человек вел отсчет своего существования и поэтому их цвет получил значения блага, жизни, здоровья и т.п. Кроме этого, белый — свет, день, когда человек наиболее активен и деятелен, когда он воспринимает окружающее ясно и отчетливо. Оптически, белый — эталон чистоты, противоположность хаоса и грязи и поэтому служит образцом чистоты мыслей и поведения." [1:10]

Ладони Юлии Владимировны соединены таким образом, что создают символический образ сердца, который является логотипом её партии. В данном плакате, кроме символизма сердца, как логотипа партии, полученный образ олицетворяет любовь к земле, которую Юлия Владимировна держит в руках и из которой прорастает зеленый росток.

Таким образом, можно сказать, что архетипы и символы используются в предвыборной рекламе Ю.В. Тимошенко повсеместно. Архетип матери прослеживается во всей предвыборной кампании и в данном рекламном постере в частности. Он вызывает у людей ощущение таких положительных качеств, как: материнская забота и сочувствие; мудрость и духовное возвышение; доброту и заботливость, а также магическую власть женщины. Земля в руках символизирует женское начало, доброту,

Vol. 3. Psychology and pedagogics

нежность и плодородие. Зеленый росток символизирует новое начало, которое Юлия Владимировна принесет в Украину. Белый цвет создает образ чистой, целомудренной и невинной женщины, а соединение рук образует символ сердца, который является логотипом её партии и символизирует любовь к украинской земле.

Таким образом, визуальный образ Юлии Владимировны Тимошенко представляет собой текст, в котором реализованы украинские этнические ценности семьи, земледелия и любви к Родине.

References

- 1.Базыма Б.А. Психология цвета. Теория и практика // Психологический практикум. Издательство: Речь, 2005. 208 с.
- 2.Купер М. Язык цвета. Как использовать преимущества своего цвета для успеха в личной жизни и бизнесе / М. Купер, А. Мэтьюз. М: ЭКСМО-Пресс. 2001. 144 с.
- 3.Лях Т. Архетип землі у новелістиці Марка Черемшини // Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства. Випуск 13. Ужгород, 2009. С. 177-179.
- 4.Юнг К.Г. Архетип и символ / К.Г. Юнг, сост. А. Руткевич. Издательство: Ренессанс, 1991. 304 с.
- 5.Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. Пер. с англ. К.: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. 384 с
- 6.Юнг К.Г. Человек и его символы / К.Г. Юнг, пер. И. Сиренко, С. Сиренко, Н. Сиренко. Серебряные нити, Медков С. Б., 2006. 352 с.

BECOMING PHENOMENON ATTRACTIONS FROM ANTIQUITY TO THE PRESENT

N. Serdyuk*

Abstract

This paper examines the dynamics of the formation of the phenomenon of attractions from antiquity to the present.

Keywords: attraction, affection, friendship, love.

Сегодня ни одной страной и ни одним обществом социальные группы и индивиды не воспринимаются как замкнутые и самодостаточные феномены. Они включены во всеобщие взаимоотношения и взаимообусловлены всеобщим развитием общительности, чуткости, откровенности, которые приводят к развитию дружеских отношений. В основе этих отношений лежит феномен аттракции, который основывается на положительных чувствах, которые ощущает один человек по отношению к другим. Становление феномена аттракции в наше время достаточно важный вопрос, ведь именно аттракция вызывает симпатию, интерес и желания строить позитивные отношения, без которых невозможно бы было поддерживать взаимосвязь личностей и социальных групп.

Целью данной статьи, есть рассмотреть динамику становления феномена аттракции от античности до настоящего времени.

Понятие аттракция в психологию появилось сравнительно недавно в XX столетии. А до этого, еще из времен античности мыслители и ученые рассуждали и исследовали то, что сейчас мы называем уровнями аттракции (симпатия, дружба и любовь).

Дружба из времен ранней античности символизировала, приподнятые человеческие отношения и рассматривалась как воплощение настоящего благодеяния и мудрости. Пифагор трактовал дружбу как принцип единства в мире всех со всеми, в частности между людьми [5].

Первый трактат, посвященный проблеме дружбы, встречается в работе Аристотеля «Никомахова этика». Он различал три вида дружбы: 1) утилитарную – основанную на взаимной выгоде; 2) гедонизм – основанный на эмоциональной благосклонности к человеку, общение с которым вызывает удовлетворение; 3) этическую – когда друга любят бескорыстно, ради его самого [2].

Более индивидуализированный характер имеет идеал дружбы Сократа и Платона. По словам Сократа, без дружбы никакое общение между людьми не имеет ценности, он видел в дружбе сугубо личное отношение, окрашенное всем спектром человеческих эмоций. Так же и Платон ставил дружбу выше других человеческих влечений, акцентируя внимание, прежде всего и на эмоциональной, и духовной природе этой формы общения [1].

Эпикур и его последователи выделяют здравомыслящие истоки дружбы. Эпикур говорил, что всякая дружба желательна ради себя самого, а начало она берет из пользы. Поскольку настоящая дружба, по Эпикуру, порождается только мудростью, она приобретает у него черты определенного духовного аристократизма. Она относится в некотором смысле даже выше за мудрость, так как мудрость – благо смертное, а дружба – бессмертное [5].

Цицерон в своем диалоге «Лелий» («О дружбе») провозгласил, что стремление к дружбе является естественным свойством человека. Дружба возникает из взаимных взглядов и симпатии, которые допускают также схожесть в желаниях, стремлениях, убеждениях. Иначе говоря, дружба не что другое, как согласие во всех человеческих делах в сочетании с доброжелательностью и благосклонностью [1].

В средние века представления о дружбе немного изменились, выделяется понятие «божественной дружбы», которая противопоставлялась реальным межличностным отношениям и была проявлением любви к Богу. Фома Аквинский определял дружбу как добродетель, отождествляя ее с любыми формами доброжелательности, то ли отношение к природе, то ли любовь к животным. Хотя реальные дружеские отношения в средние века отличались определенным характером, в соответствии с которым выделяются три канона дружбы того времени: рыцарский для феодалов, канон простых людей и духовно-монастырский канон [5].

Гуманисты эпохи Возрождения прославляли дружбу как высшее человеческое чувство. Эта тенденция была тесно связана с возрождением античных традиций и дружба характеризовалась более стойкими и постоянными отношениями, чем любовь. Так, М. Рафаэль подчеркивал значимость дружбы среди всех межличностных отношений. Он отличал дружбу от отношений родителей и детей, от любви к женщине и любви к мужчине, а также от расхожего понимания дружбу как близкого знакомства или полезной связи, – создавая образ завершенной дружбы как определенного рода общения [1, 5].

Большинство мыслителей эпохи Просвещения считали, что дружба – это спокойные и здравомыслящие отношения, основой которых является ум и мораль. Если любовь, по мнению Д. Юма, беспокойная, непостоянная страсть, то дружба – это спокойная и тихая благосклонность, которая руководствуется умом и закрепляется при-

* Natalia Serdyuk, assistant of psychology chair, Berdyansk State Pedagogical University.

вычкой, которая возникает как следствие длительного знакомства и взаимных обязательств [14]. П. Гассенди считал, что дружба – одновременно добродетель, благо и удовлетворения, она связана «с практической целью или ради какой-нибудь выгоды», и лишь потом приходит взаимная любовь, которая подталкивает дружбу к ее первичной цели [4].

Ф. Тенбрук относит расцвет высокоиндивидуализированной дружбы к периоду между 1750 и 1850 г. Он считал, что дружественные отношения теряют свою силу и распространенность. Так же романтики начала XI столетия тоже считали, что глубокая дружба является большой редкостью [5].

Представитель гуманистической психологии, А. Маслоу, считал, что благодаря положительным чувствам симпатии, благосклонности, дружбы, любви между людьми возникают определенные отношения, которые позволяют более глубоко познать друг друга. Образно, такие чувства разрешают видеть человека «под знаком вечности», видеть и понимать лучше и достойное, что в нем есть [1].

Относительно, отечественной психологии, то исследования аттракции не достигло больших результатов. Тем не менее, свое видение уровней аттракции – дружбы и любви, имели многие психологи, мыслители и философы.

В. Сухомлинский утверждал, что потребность человека в человеке как носителе духовных ценностей, возникает и развивается на основе духовной общности людей, их стремлениях обладать духовными ценностями. Эта потребность, по его мнению, реализовывалась в дружбе, через воспитания любви к человеку, взаимном уважении, ощущению тончайших душевных изменений в другом человеке [12].

Один из величайших украинских ученых Г. Сковорода называл дружбу «божьим предметом». Он говорил, что дружба значит взаимность, открытость людей друг к другу, кроме этого она предусматривает взаимопонимание, она дает возможность человеку выйти за границы своего личного «Я», она питает душу человеку и подталкивает ее на путь действительного счастья [10].

Свои представления о главных причинах возникновения дружбы имел И. Кон. К ним он отнес: потребности личности, которые стимулируют к выбору того или иного человека; свойства личности, вызывающие интерес или симпатию к ней, особенности процесса взаимодействия, благоприятное возникновение и развитие межличностных отношений; объективные условия такого взаимодействия (принадлежность к общему кругу знакомых, групповая солидарность и т.д.) [7].

Несколько иное видение понятия дружбы имела В. Семченко. Она считала, что дружба – это бесстрашность общения с человеком на интимной дистанции, отсутствие опасения, что он будет злоупотреблять этой психологической близостью, максимальная откровенность и открытость, доверительные отношения, искренность и бескорыстие чувств [9, с. 21].

Впервые термин «аттракция» утвердился в советской и зарубежной психологии в XX, и стал родовым для широкого круга феноменов эмоциональных отношений, от симпатии, которая возникает на первом этапе знакомства, к любовным переживаниям. Право на существование этому понятию дал международный справочник психологических исследований Psychological Abstracts, что 1965 г. выделил проблему аттракции, в определенный раздел психологии.

Одним из основоположников исследование феномена аттракции был американский социолог Дж. Морено, он выдвинул предположение, что источником возникновения симпатии есть эмоциональная энергия теле – таинственная способность притягивать к себе людей или отталкивать их от себя. Личности, которые владеют теле, излучают эмоциональный поток, который вызывает симпатию у другого человека [8].

А. Сосланд, понимал феномен аттракции как важное сопоставление «двух миров» – мира, который существует по принципу реальности, и мира, который существует по принципу удовлетворения. В фокусе его внимания были разные редчайшие взаимосвязи этих миров, которые возникают во время восприятия человека человеком. Аттракция это то, что будто бы принадлежат к пространству мира реальности, и на самом деле несет в себе множество признаков мира удовлетворения. Важным есть и то, что для возникновения любой идеи мира удовлетворения необходимое использование средств и правил реального мира. Все это говорит об одном: аттракция, существует на границе между этими двумя мирами. Интересным есть не столько мир удовлетворения сам по себе, сколько его предельные области, смешанные состояния с миром реальности [11].

В формирование аттракции, по мнению В. Шульца, важную роль играет фактор личной гармонии. Выдвинув в качестве подпочвы гармонических отношений потребность включенности, контроля и привязанности, он предположил, что именно их гармоническое объединение и влияет на возникновение аттракции. Под потребностью включенности В. Шульц понимает ощущение собственной необходимости для других, под потребностью контроля – необходимость принимать участие в принятии значимых решений, под потребностью привязанности – необходимость в аффилиативных, эмпатийных отношениях [13].

В. Вилюнас предложил разделить эмоциональные явления на собственное эмоциональные переживания и некоторое отображенное содержание. Феминология аттракции, в которой всегда присутствуют моменты описания, оценки, прогноза указывает на то, что это явление может быть соотношенным из тем, что называется «отображенным содержанием». Отнесение аттракции именно к этому связано с тем, что аттракция как эмоция есть положительной за знаком, а значит, как показали М. Поджигатель и В. Тарачевский «объективный» (когнитивный) компонент у нее имеет большую конкретность, чем «субъективный» (собственно эмоциональное содер-

жание). Таким образом, аттракцию можно рассматривать как характеристику когнитивного компонента эмоций [3].

Для того чтобы лучше понять механизмы возникновения привлекательности, Л. Гозмана выделил ряд факторов, которые оказывают содействие аттракции, ими являются: свойства объекта аттракции, свойства субъекта аттракции, соотношение свойств объекта и субъекта аттракции, особенности взаимодействия, особенности ситуации общения, культурный и социальный контекст, время (динамика развития отношений во времени). Таким образом, он считает, что возникновение и развитие аттракции, а с ней и симпатии, зависит от особенностей как объекта симпатии (его привлекательности), так и субъекта, который симпатизирует, (его склонностей, преимушеств) и определяется конкретными социальными условиями [5].

Свою социально-психологическую структуру аттракции предлагает З. Киреева. Она состоит с четырех уровней: социально-психологические качества, связанные с общепсихологическими свойствами; социально-психологические способности; социально-психологические качества, которые формируются в группе; социально-психологические качества, связанные социальным обращением и позицией личности. Она считает, что данная структура аттракции может быть описана как совокупность взаимозависимых компонентов, которые обеспечивают одинаковость проявления в межличностных отношениях тех или других характеристик, на основе восприятия которых строится привлекательный или непривлекательный образ человека [6].

Таким образом, с проанализированного нами материала можно сказать, что феномен аттракции является незаменимым компонентом на каждом этапе развития общества. Ведь, этот психологический феномен оказывает влияние на возникновение и развитию всех положительных моментов в становлении общества.

References

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект-пресс, 2004. 288 с.
2. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель; [пер. Н. Брагинская]. М.: ЭКСМО Пресс, 1997. С. 102.
3. Виллюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. 142 с.
4. Гассенди П. Сочинения. М.: Мысль, 1966. С. 397.
5. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений: монография. М.: Издательство Московского университета, 1987. 177 с.
6. Киреева З. А. Социально-психологическая структура аттракции и ее влияние на социометрический статус личности: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.05. Курган, 2008. 148 с.
7. Кон И.С. Дружба. СПб.: Питер, 2005. 330 с.
8. Морено Дж. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе М.: Промсвещение, 1958. 216 с.
9. Семиченко В.А. Психология общения / В.А. Семиченко. К.: «Магистр-S», 1998. С. 21.
10. Сковорода Г. С. Жизнеописание, сочинения. М., Евролинц, 2002. 200 с.
11. Сосланд А.И. Введение в аттрактивистику // Мир психологии: научно-методический журнал. 2005. № 3. С. 233-248.
12. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. М.: Советская Россия, 1981. 94 с.
13. Шутц У. Радость. Расширение человеческого сознания / Уильям Шутц; [пер. с англ. К. Перекалина, Ю. Новоселова]. М.: ЭКСМО, 2003. 256 с.
14. Юм Д. Сочинения. М.: Мысль, 1965. Т. 2. С. 101-103.

SOME PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONS CONSISTING OF BARREN MARRIAGE

V. Sidorenko*, V. Dunay** & N. Arinchina***

Abstract

Research aim: to educe the psychological features of persons consisting of barren marriage. Estimated psychological features at 60 domestic pairs. The first group was made by domestic pairs with a diagnosis «barrenness»; the second group was made by domestic pairs, having children.

Keywords: psychological features, barren marriage, satisfaction by marriage, anxiety, communication in family.

Решением проблем бесплодия уже несколько десятилетий занимается Всемирная Организация Здравоохранения. По определению ВОЗ бесплодным считается брак, в котором, несмотря на регулярную половую жизнь, без применения противозачаточных средств, у жены не возникает беременности в течение одного года при условии, что супруги находятся в детородном возрасте [1]. Бесплодие представляет собой серьезную комплексную проблему репродуктологии, сочетающую в себе социальное, психическое неблагополучие и практически всегда физическое нездоровье в семье. По оптимальным данным, в мире живут около 80 миллионов бесплодных пар, что составляет около 15% всех пар репродуктивного возраста. Во многих культурах бездетные женщины страдают от дискриминации, стигматизации и остракизма. В некоторых странах бесплодные люди рассматриваются как бремя для социально-экономического благополучия сообщества, которое также распространяется на других членов семьи.

Длительное бесплодие создает большую нервно-психическую напряженность в семье, что в дальнейшем часто приводит к разводам. По статистике до 70% бесплодных браков расторгается, а в том случае, когда бесплодный брак сохраняется, он является причиной социальной изоляции бесплодной семьи [1].

В Республике Беларусь удельный вес бесплодных супружеских пар составляет около 14,5% (подобная ситуация сложилась во многих европейских странах, где распространенность бесплодия достигает 18-19%). На 100 000 населения зарегистрировано: 130,4 случаев женского бесплодия и 27,3 случаев мужского бесплодия (по данным статистики Министерства Здравоохранения Республики Беларусь) [2].

В последние годы наблюдается прогрессирующее ухудшение репродуктивного здоровья и демографической ситуации в стране. Бесплодие, как медицинская и психологическая, а также социальная проблема, требует комплексного подхода, в том числе изучения психологических особенностей бесплодных пар.

По данным литературы «необъяснимое» бесплодие может быть связано с конфликтным детством, различными социальными факторами, неудачными взаимоотношениями в семье, с боязнью беременности, материнства, страхом перед родами и послеродовыми психозами, с противоречиями между стремлением к профессиональной деятельностью и материнством [3].

Понятие «психологическая готовность к материнству» было предложено в конце XX века. Это особое психологическое состояние матери, когда могут быть удовлетворены важнейшие психологические потребности младенца в безопасности при подержании интереса к внешнему миру и любви [4]. Причиной психологического бесплодия ряд исследователей считает психологическую неготовность к материнству [5].

Цель исследования: выявить психологические особенности лиц, состоящих в бесплодном браке.

Материал и методы: оценивали психологические особенности у 60 семейных пар. Первую группу составили семейные пары с диагнозом «бесплодие»; вторую группу составили семейные пары, имеющие детей.

Были использованы следующие **методики:**

Тест исследования личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина [6]; опросник «Особенности общения между супругами» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской [7]; опросник удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.А. Романовой, Г.П. Бутенко [8].

Результаты исследования. При оценке *удовлетворенности браком* в обеих группах был определен стабильный, благополучный уровень взаимоотношений. Супруги обеих групп отмечают полную уверенность в устойчивости семейных отношений, в невозможности распада семьи. В первой группе (с бесплодным браком) показатель удовлетворенности браком у женщин составил, в среднем, 36,4±2,4 балла, у мужчин – 27,4±2,7 баллов; во второй группе этот показатель у женщин составил, в среднем, 37,2±2,1 баллов, у мужчин – 35,7±2,6 баллов (у женщин не отмечалось достоверных различий, $p>0,05$). У мужчин, которые состояли в бесплодном браке, уровень удовле-

* Valentina Sidorenko, professor of obstetrics and gynaecology department, the Minsk state medical university.

** Valeriy Dunay, a head of a department of ecology of human, BSU.

*** Natalya Arinchina, a lecturer of department of ecology of human, BSU.

творенности браком был существенно (на 30%) и достоверно ниже, чем у мужчин из семей, имеющих детей ($p < 0,05$).

Результаты оценки *уровня тревожности* у лиц, состоящих в бесплодном браке, были следующими: уровень ситуативной тревожности у женщин составил $51,9 \pm 2,1$ баллов, личностной тревожности – $39,8 \pm 1,6$ баллов, уровень ситуативной тревожности у мужчин – $38,6 \pm 3,4$ баллов, личностной тревожности – $35,3 \pm 1,8$ баллов. Во второй группе лиц, имеющих детей, у женщин показатель ситуативной тревожности составил $43,6 \pm 3,4$ баллов, личностной тревожности – $41,3 \pm 2,3$ баллов; у мужчин показатель ситуативной тревожности составил $37,8 \pm 1,9$ баллов, личностной тревожности – $42,8 \pm 2,6$ баллов.

В таблице 1 представлен характер распределения обследуемых лиц по уровням ситуативной и личностной тревожности.

Выявлено, что в группе женщин, состоящих в бесплодном браке, большинство (70%) имеет высокий уровень ситуативной тревожности.

Табл. 1. Уровень тревожности у супругов, состоящих в бесплодном браке и в браке с детьми

Тревожность	Обследуемые лица, %			
	1 группа		2 группа	
	женщины	мужчины	женщины	мужчины
Ситуативная:				
низкая	6	7	25	12
умеренная	24	87	58	81
высокая	70	6	30	7
Личностная:				
низкая	6	3	3	–
умеренная	60	80	64	80
высокая	34	7	33	20

Было установлено, что достоверно более высокий уровень ситуативной тревожности, в среднем по группе, отмечался у женщин, состоящих в бесплодном браке; у мужчин этой группы – умеренный уровень тревожности. У лиц, имеющих детей в семье, уровень ситуативной тревожности и у женщин и у мужчин был умеренным.

Уровень личностной тревожности, в среднем по группе, был умеренным у мужчин и у женщин в обеих группах. Выявлены достоверные отличия уровня личностной тревожности у мужчин ($p < 0,05$). Мужчины, состоящие в бесплодном браке, имели более низкий показатель личностной тревожности.

Рассматривали *особенности семейного общения* по шкалам: доверительность общения, взаимопонимание между супругами, сходство во взглядах, общие символы семьи, легкость общения между супругами, «психотерапевтичность» общения. Выявлено, что существенной разницы между общением в супружеских парах в первой и второй группах не наблюдается (табл. 2). Средние баллы по всем шкалам составляли 2,9-3,3, что свидетельствует о высоком уровне гармоничности взаимоотношений в семьях обеих групп. Отношения искренние, доверительные, много общих установок и ожиданий, в общении много общих символов, традиций. Высокий балл по шкале «психотерапевтичность» общения характеризует тесное межличностное общение супругов, способствующее созданию комфортной и интимной атмосферы в семье.

Табл. 2. Особенности общения между супругами, состоящими в бесплодном браке и браке с детьми

Шкалы	Группы обследуемых лиц (n=120)			
	1 группа		2 группа	
	женщины	мужчины	женщины	мужчины
доверительность общения	2,9	3,0	2,9	3,0
взаимопонимание между супругами	2,9	3,1	3,1	3,0
сходство во взглядах	3,0	2,9	3,0	2,9
общие символы семьи	3,0	3,0	3,0	2,9
легкость общения между супругами	3,2	3,1	3,1	3,1
«психотерапевтичность» общения	3,3	3,2	3,3	

Таким образом, можно констатировать, что психологическое состояние супругов, состоящих в бесплодном браке, имеет свои особенности.

1. Уровень удовлетворенности браком у мужчин, состоящих в бесплодном браке существенно (на 30%) и достоверно ниже, чем у мужчин, имеющих в браке детей.

2. Уровень личностной тревожности, устойчивой индивидуальной характеристики, отражающей предрасположенность к тревоге, у мужчин, состоящих в бесплодном браке, достоверно ниже, чем у мужчин, имеющих в браке детей. Они воспринимают ситуацию (бесплодный брак) достаточно безразлично, спокойно, без тревоги.

3. Уровень ситуативной тревожности, состояния субъективно переживаемых эмоций – напряжения, беспокойства, озабоченности, которое возникает как эмоцио-

нальная реакция на стрессовую ситуацию, у женщин, состоящих в бесплодном браке, был высоким (у 70%) по сравнению с женщинами, имеющими детей. Это говорит о том, что женщины, состоящие в бесплодном браке, склонны проявлять чрезмерную тревогу в ситуациях оценки своих возможностей, им присуще чувство неуверенности в успехе, обреченности.

Психологические проблемы не всегда лежат на поверхности – они могут скрываться в подсознании. Это могут быть страхи, связанные со здоровьем, утратой привлекательности, крахом карьеры, изменением привычного уклада жизни.

У ряда женщин существует страх умереть при родах. Психоаналитические исследования показывают, что страх возникновения беременности может действовать путем подавления гормональных процессов, обеспечивающих беременность, провоцируя, неосознанно аборт или развитие рвоты, анорексии.

Сильные переживания способны рассматривать работу репродуктивной системы вплоть до полной ее остановки. Женщина, находящаяся в постоянном сильном напряжении не может зачать ребенка. Это может быть большая загруженность дома или на работе, переживания за близких людей и даже огромное желание иметь ребенка тоже может стать причиной напряжения. Осознание собственной бездетности и неполноценности само по себе может быть мощным стрессом для женщины. Под влиянием сильного стресса снижается подвижность маточных труб, происходят изменения в яичниках и шейке матки. Затрагиваются и высшие центры мозга, что провоцирует гормональные сдвиги, резко снижающие вероятность зачатия [9].

Также причиной психологического бесплодия может быть сильная подсознательная агрессия, направленная против мужчин. Это может быть сильная обида, ревность, ненависть. Страх и сопротивление жизненному процессу, неуверенность в будущем также могут быть причиной бесплодия. Пока в подсознании отсутствует готовность к появлению ребенка, будут проблемы с оплодотворением. Иногда одной из причин является страх стать некрасивой, испортить фигуру.

Данные одного из психоаналитических исследований (Е.С. Форд), свидетельствовали о том, что ни одна из женщин, страдающих бесплодием, в действительности не хотела, боялась иметь детей [10, 11].

Психологическая готовность к материнству формируется на протяжении всей жизни. От степени психологической готовности к материнству зависит то, как будет развиваться ребенок, какие черты характера у него сформируются, как будут складываться его отношения с окружающими в будущем.

Готовность к родительству определяется психологической зрелостью человека. Супруги, психологически готовые к появлению ребенка, зрело оценивают жизненные перемены, которые произойдут с появлением ребенка, готовы помогать друг другу, доверять; представляют себе будущий стиль воспитания; готовы принять ребенка, как самостоятельную личность, помочь ему реализовать себя (а не свои желания и амбиции).

Результаты проведенного исследования выявили некоторые психологические особенности бесплодных пар, внешне вполне благополучных, однако имеющих скрытые, возможны подсознательные причины не иметь, в данное время, детей.

References

1. Бюллетень Всемирной организации здравоохранения. Выпуск 88, № 12, статья «Стать матерью, во что бы то ни стало: муки бесплодия», 12.2010.
2. Бесплодных семей становится все больше http://udf.by/news/main_news/2542-besplodnyh-semej-stanovitsya-vse-bolshe.html
3. Ермошенко, Е.В. «Роль психологических факторов при бесплодии (обзор литературы)», Кубанская государственная медицинская академия. «Успехи современного естествознания» / Е.В. Ермошенко, В.А. Крутова. 2005. № 8. С.17-20.
4. Ланцбург М.Е. «Роль психологической подготовки и поддержки в реализации родительских функций» / М.Е. Ланцбург // Психологическая наука и образование, 2011. № 1.
5. Михалевич С.И. Современные аспекты бесплодного брака // Мед. Новости, 1997. № 7. С. 57-59.
6. Основы психологии. Практикум / ред. сост. Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д: «Феникс», 1999. С. 368-372.
7. Алешина Ю.Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская М.: МГУ, 1987.
8. Столин В.В. Опросник удовлетворенности браком / В.В. Столин, Т.А. Романова, Г.П. Бутенко // Вестн. Москов. ун-та. Сер. XIV. Психология, 1984. № 2. С. 74-80.
9. URL:<http://www.veslo.org>
10. Свяцкевич И.Ю. Социально-психологические аспекты самовосприятия и самооценки женщины в бесплодном браке: дис. канд. псих. наук: 19.00.05 / Свяцкевич Ирина Юрьевна. Ярославль, 2002. 180 с.
11. URL:<http://www.hochushki.sitcity.ru>.

THRESHOLD OF SENSITIVENESS TO COMMON SALT
AND «PSYCHOLOGICAL PORTRAIT» OF MODERN YOUTH

G. Sidorenko* & N. Arinchina**

Abstract

Aim – to define the features of «psychological portrait» of students depending on the threshold of sensitiveness to common salt.

Keywords: threshold of sensitiveness to common salt, personality features, mental condition, arteriotony, prehypertension, hyperpiesis of degree I.

Сердечно-сосудистые заболевания являются основной причиной смерти мужчин и женщин в Европе и обуславливают половину всей смертности на континенте [1, 2, 3]. Психогенные, личностные и социально-психологические факторы играют ведущую роль в развитии сердечно-сосудистых заболеваний. Актуальным является поиск новых факторов, влияющих на возникновение и развитие этих заболеваний. Одним из таких важных факторов является повышенное потребление поваренной соли, что нередко связано с изменением чувствительности к ней [4, 5, 6].

У современных студентов сам процесс обучения в высшем учебном заведении может являться стрессом. Это сложный жизненный этап к которому необходимо приспособиться. Проблемы с самостоятельным решением финансовых, жилищных проблем, с обеспечением себя питанием; сложности с приобретением знаний, с переработкой большого количества информации являются спутниками студенческой жизни. Сложности, неудачи, нервные срывы на протяжении нескольких лет обучения оказывают влияние на формирование личности, отрицательно сказываются на физическом и психическом здоровье студентов [7, 8].

Цель – определить особенности «психологического портрета» студенческой молодежи в зависимости от порога чувствительности к поваренной соли.

Материал и методы. Обследовано 200 студентов, практически здоровых, возраст 18-25 лет, обучающихся на первых курсах университета. Все обследуемые были разделены на две группы по величине порога чувствительности к поваренной соли. Была использована методика Р. Хенкина [9]. Первая группа с низким порогом порога чувствительности к поваренной соли (НПЧПС), включала 39% обследуемых. Величина порога чувствительности к соли у лиц этой группы была ниже 0,16% (ниже среднего уровня). Вторая группа с высоким порогом чувствительности к поваренной соли (ВПЧПС) включала 61% обследуемых с величиной порога чувствительности к соли более 0,16% (выше среднего уровня).

Применяли 16-факторный личностный опросник R.V. Cattell [10], позволяющий получить факторную структуру личности и оценить уровень ее адаптированности. Оценивали выраженность переносимого студентами стресса и его комплексную структуру [11], а также оценивали психические состояния по Айзенку [10] (тревожность, фрустрацию, агрессивность, ригидность).

Определяли путем опроса характер использования соли в процессе приготовления пищи. Анализировали наличие заболеваний системы кровообращения у близких родственников. Кроме того, определяли уровень артериального давления и частоту сердечных сокращений.

Результаты исследования. Оценка психического состояния студентов позволила выявить, что студенты с ВПЧПС имели средний уровень тревожности, средний уровень агрессивности, фрустрации и ригидности, были относительно устойчивы к неудачам; студенты с НПЧПС имели также средний уровень этих показателей. Тем не менее, уровень тревожности у студентов с высоким порогом чувствительности к поваренной соли был достоверно выше, чем у студентов с низким порогом ($9,1 \pm 1,2$ балла и $13,8 \pm 1,5$ балла, $p < 0,05$).

У студентов с ВПЧПС оценивали уровень стрессочувствительности, который составил $108,0 \pm 7,2$ балла (показатель выше 86 баллов говорит о пониженной устойчивости к стрессу, высокой чувствительности, ранимости). Выявлены достоверные отличия этого интегрального показателя и его составляющих у студентов с ВПЧПС по сравнению со студентами с НПЧПС. Интегральный показатель стрессочувствительности у студентов с НПЧПС составил $71,5 \pm 7,1$ балла (в норме), показатели 2 шкалы – склонность все усложнять у этих студентов – $23,0 \pm 0,3$ балла (при ВПЧПС – $30,1 \pm 2,3$ балла, $p < 0,05$); показатели 4 шкалы – деструктивные способы преодоления стрессов: алкоголь, курение, вкусная еда, агрессия, телевизор – $19,3 \pm 0,7$ балла (при ВПЧПС – $29,3 \pm 3,0$ балла, $p < 0,05$) при норме этого показателя от 10 до 22 баллов).

Факторная структура личности студентов с ВПЧПС характеризовалась следующими особенностями: на фоне стабильности, жизнерадостности отмечалось увеличение факторов E^+ , H^+ , L^+ , Q^+ , Q^{+III} и уменьшение Q^{-1} , что свидетельствует:

- о желании доминировать, неуступчивости, самоуверенности, упрямстве;
- смелости, предприимчивости, авантюризме, склонности к риску;
- завистливости, раздражительности, зависании на неудачах;

* Georgy Sidorenko, a main research worker of RSPC «Cardiology».

** Natalya Arinchina, a lecturer of department of ecology of human, BSU.

- подозрительности к новому;
- о высокой тревожности, неудовлетворенности достигнутым;
- о трудностях из-за поспешных действий;
- стабильности, жизнерадостности.

Личностные особенности студентов с НПЧПС были следующими:

- более мягкие, послушные, зависимые, тактичные, скромные;
- более чувствительные, отзывчивые;
- менее ревнивые, завистливые;
- более подозрительные ко всему новому, с установившимися взглядами, склонны к морали и нравочениям;

- менее выражена интеллектуальная живость, сообразительность.

Во многих эпидемиологических исследованиях была выявлена связь между избыточным употреблением соли и уровнем артериального давления. В данном исследовании было определено, что в группе студентов с НПЧПС не досаливают пищу в процессе ее приготовления 32% лиц; после пробы пищи досаливают ее 68% лиц этой группы. Средний порог чувствительности к поваренной соли у них составил $0,15 \pm 0,02\%$. Артериальное давление у этих лиц было существенно ниже, чем у лиц второй группы: АД систолическое – $121,1 \pm 2,4$ мм рт. ст., АД диастолическое – $71,4 \pm 1,4$ мм рт. ст., ЧСС – $67,1 \pm 2,0$ ударов в минуту.

В группе студентов с ВПЧПС соль употребляли в значительно большем количестве: проваляли пищу, а затем досаливали ее 67% лиц; досаливали пищу, не пробуя ее 33% лиц этой группы. Средний порог чувствительности к поваренной соли у студентов второй группы составил $0,42 \pm 0,03\%$, что существенно (в три раза) и достоверно превышало показатель первой группы, $p < 0,01$.

Уровень АД систолического у студентов с ВПЧПС был достоверно выше ($129,8 \pm 2,6$ мм рт. ст., $p < 0,05$); уровень АД диастолического был также достоверно выше ($78,4 \pm 1,6$ мм рт. ст., $p < 0,05$); частота сердечных сокращений была также достоверно выше ($73,8 \pm 1,3$ мм рт. ст., $p < 0,05$) по сравнению с показателями студентов первой группы, что свидетельствовало о меньшей экономичности работы системы кровообращения студентов с ВПЧПС.

Важно отметить, что студенты с высоким порогом чувствительности к поваренной соли чаще имели неблагоприятную наследственность – наличие заболеваний системы кровообращения у близких родственников (50% имели эту патологию у близких родственников против 14% лиц из группы НПЧПС).

Результаты данного исследования подтверждают, что существует связь между избыточным потреблением соли, порогом чувствительности к поваренной соли и уровнем артериального давления.

Выявлено, что в группе студентов с ВПЧПС имели оптимальное (нормальное) артериальное давление 87 человек (73%); высокое нормальное – прегипертонию имели 29 человек (24%); артериальную гипертензию I степени – 4 человека (3%).

В группе студентов с НПЧПС имели оптимальное артериальное давление 70 человек (89%); высокое нормальное давление – прегипертонию – 8 человек (11%).

Студенты с ВПЧПС имели достоверно более высокий средний порог вкусовой чувствительности к поваренной соли; употребляли гораздо больше соли в процессе приготовления пищи; имели более высокие показатели артериального давления, чаще имели патологическую наследственность; имели достоверно более высокий уровень тревожности, обладали следующими личностными особенностями, наличие которых может быть связано с увеличением числа стрессовых жизненных ситуаций: самоуверенность, упрямство, доминирование, склонность к риску, завистливость, подозрительность, застревание на неудачах, неудовлетворенность достигнутым, трудности из-за поспешных действий.

Таким образом выявлено, что наличие высокого порога чувствительности к поваренной соли отмечается у высокого процента лиц молодого возраста с признаками прегипертонии и даже артериальной гипертонии I степени. Личностные особенности этих лиц, во многом способствуют притягиванию сложных жизненных ситуаций, вызывающих повышение артериального давления. Учитывая, что прегипертония является предиктором артериальной гипертензии, которая занимает ведущее место в качестве причины заболеваемости и смертности взрослого населения, необходимы срочные разработки профилактических мероприятий для молодого контингента лиц с повышенным порогом чувствительности к поваренной соли.

Наряду с нормализацией образа жизни, устранения факторов риска (включая уменьшение потребления соли до 2-3 г в сутки, или ее замены фитосолью), целесообразно проведение психологической коррекции тех личностных особенностей, которые могут способствовать сложным ситуациям, связанным с повышением артериального давления; обучение молодых лиц методам саморегуляции, управлению стрессами, снижению тревожности.

В Беларуси в настоящее время выпускается, разработанная в Республике, фитосоль с уменьшенным содержанием хлорида натрия, с заменой его на необходимые организму калий и магний. Это позволит, в дальнейшем снизить порог солевой чувствительности к поваренной соли у населения, уменьшить число инсультов, сердечных атак, случаев развития артериальной гипертонии, представляющих опасность для здоровья нации.

PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY WITH THE HELP OF PT

G. Tuguleva*

Abstract

The analysis of modern programs on PT and the conditions of mass practice in special schools has shown that modern technologies are not used properly and the connection between children physical and intellectual development is not considered. There are some contradictions between the requirements of development, education and training of mentally retarded children and the program of preschool education which is developed insufficiently. There is a problem of searching for effective methods and ways of physical training of such children. The research has shown that psychophysiological development of children with intellectual insufficiency deviate from the norm.

Keywords: psychomotor development of preschool children with intellectual insufficiency, the connection between children physical and intellectual development, psychomotor abilities, the sensory process, psychogymnastics.

Анализ современных программ по физической культуре и условий массовой практики в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях показал, что в них недостаточно учитываются возможности современных технологий (игровых, психогимнастических и др.), а также взаимосвязь физического и интеллектуального оснований развития детей данной категории. Выявление причин психомоторных нарушений и методов их коррекции у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, может рассматриваться не только в адаптивной физической культуре, а должно быть выделено как одно из направлений физического воспитания.

Можно констатировать, что существуют определенные противоречия между потребностями практики развития, воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью и отсутствием достоверных научных данных об особенностях и возможностях развития их психомоторных, мыслительных способностей средствами физической культуры. Наряду с недостаточной разработанностью программно-методического обеспечения дошкольного образования детей, существует проблема поиска эффективных методов и приемов физического воспитания данной категории детей. На наш взгляд, разрешить указанные противоречия поможет использование специально разработанных средств физической культуры (спортивных и подвижных игр, психогимнастики и др.), направленных не только на развитие психомоторных и мыслительных способностей детей, но и коррекцию их нарушений.

Теоретической и методологической основой исследования выступают фундаментальные положения физиологии, психофизиологии, специальной психологии и коррекционной педагогики о значении развития психомоторных функций для целостного развития ребенка (Н.А. Бернштейн, Е.М. Мастюкова, В.П. Озеров и др.), о единстве законов развития ребенка в норме и ребенка с отклонениями в развитии (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, и др.), о реализации образовательных потребностей учащихся с проблемами в развитии средствами специального, особым образом организованного физического воспитания (А.А. Дмитриев, Н.П. Вайзман, И.Ю. Горская, В.М. Мозговой и др.), о роли игровой деятельности в развитии детей (В.Л. Страковская; Д.Б. Эльконин и др.); концепция развития способностей, в частности психомоторных и сенсорно-перцептивных, у детей (Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Л.А. Венгер и др.); теория построения движений Н.А. Бернштейна; концепция адаптивного физического воспитания (С.П. Евсеев, А.В. Шапкова и др.).

В настоящее время в системе образования детей с интеллектуальной недостаточностью, с задержкой психического развития (ЗПР) сформулирован ряд новых теоретических положений о возможностях коррекции нарушенных психомоторных функций, расширилась педагогическая классификация и типология детей с ЗПР, определены механизмы диагностики, разрабатываются интегративные подходы к их развитию, воспитанию и обучению. В исследованиях обращается внимание на то, что психофизическое развитие таких детей отличается от нормы: не сформированы сенсорные, интеллектуальные, речевые, эмоциональные предпосылки к различным видам деятельности (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Р.И. Лалаева и др.). Экспериментально установлено, что быстрая утомляемость, колебания работоспособности, неустойчивость эмоционально-волевой сферы у учащихся с ЗПР обычно сопровождаются сниженными показателями физического развития и физической подготовленности (М.Ш. Адилова, Е.М. Мастюкова, Г.А. Бутко, Н.П. Горбунов и др.). Если вопросы клиники и диагностики интеллектуальной недостаточности изучены достаточно подробно, то сведения о влиянии физических нагрузок на функциональное состояние организма детей с интеллектуальной недостаточностью представлены в отдельных исследованиях.

* Galina Tuguleva, Chair of the Department of PT of Preschool Children «Magnitogorsk Stat University».

В современных исследованиях (Н.А. Белопольская, С.Г. Шевченко, Д.В. Григорьев и др.) показано, что уровень развития психомоторных способностей детей зависит от состояния их сенсомоторных функций, от сформированности представлений об окружающем мире, пространственно-временных представлений, речевого развития и т. д. Кроме того, среди характеристик сенсорно-перцептивной сферы детей с умственной отсталостью выделяются моторная неловкость, недостаточная координация движений, слабая переключаемость с одного движения на другое. Выявлено, что у данных детей значительно позже возрастной нормы формируются серии движений, которые необходимы для образования двигательных навыков, способствующих пространственной ориентировке детей. В исследованиях отмечается, что у данной категории детей существенно страдает координация движений обеих рук, нарушен зрительный контроль (зрительно-двигательная координация), снижена двигательная память и т.п. (М.Ш. Адилова, Н.П. Вайзман, Г.А. Бутко, В.М. Мозговой и др.).

Практический опыт работы педагогов дошкольных учреждений свидетельствуют о том, что большинство инструкторов физического воспитания опираются на достаточно разработанную методику физического воспитания детей с легкой умственной отсталостью, хотя и учитывают индивидуальный характер процесса приспособления лиц с ограниченными возможностями к мышечной деятельности. В то же время темпы овладения движениями умственно отсталыми детьми значительно снижены по сравнению с другими категориями детей, что объясняется замедленностью образования у них сложных условных связей в процессе координации движений, слабостью замыкательной функции коры головного мозга. Наиболее сложными для них являются упражнения, требующие координации движений четырех конечностей по перекрестному типу.

Под формированием психомоторных способностей, мы понимаем активный психолого-педагогический процесс, направленный на диагностику уровня и структуры психомоторных задатков и развитие компонентов общих и специальных способностей к определенной двигательной деятельности.

Наше исследование показало, что развитие сенсорной и двигательной (моторной) активности очень важно для психического развития, а степень их сформированности непосредственно влияет на характер отклоняющегося развития. В связи с этим педагогу необходимо знание законов развития движений, поскольку большинство коррекционно-развивающих программ создано с учетом этих законов. Проведя теоретическое и экспериментальное исследование, мы выделили следующие основные законы развития движений детей:

1. закон преемственности функций;
2. закон перекрытия стадий;
3. закон последовательности дифференциации;
4. цефало-каудальный закон;
5. проксимо-дистальный закон;
6. закон основной оси.

Выделенные законы позволили определить основные научно-методические подходы к организации физкультурной деятельности в дошкольном учреждении компенсирующего вида:

1 подход – органичность составляющей развивающе-коррекционной работы и компонентов физического воспитания. В физкультурные занятия необходимо включать коррекционную работу по формированию пространственных представлений, развитию когнитивной сферы, а во время развивающих занятий необходимо выполнять специфические виды оздоровительных гимнастик (дыхательная, психогимнастика, кинезиологические упражнения).

2 подход – дифференциация физического воспитания детей. У детей с одним диагнозом могут быть совершенно различные эмоциональные и поведенческие реакции на физическую нагрузку.

3 подход – индивидуализация физического воспитания детей с нарушениями в развитии.

4 подход – парциальность (дробность) предлагаемых детям физических нагрузок. Распределение общей физической нагрузки по длительности и интенсивности в течение всего дня. Исследование показало, что при правильном распределении нагрузок (с учетом типичного состояния для большинства детей утром, днем, вечером) создается возможность посредством движений «сбрасывать» накопившиеся эмоции. Кроме того, мини-физкультурные занятия влияют на приобретение организованного поведения детей.

5 подход – интенсификация на физкультурных занятиях психомоторного развития детей как основы произвольной регуляции движений. В содержание занятий включены специальные упражнения, развивающие крупную и мелкую моторику, автоматизмы движений рук, статическое и динамическое равновесие, совершенствованные координационные механизмы нервной системы.

6 подход – интеграция элементов физического воспитания в бытовые процессы.

7 подход – качественный отбор содержания физкультурно-оздоровительной работы. Содержание занятий должно отбираться с учетом диагностических данных. В работе использовались специфические оздоровительные игры, психогимнастика, кинезиологические упражнения, нетрадиционная утренняя гимнастика, организация психотерапевтических прогулок-занятий, отбор закаляющих процедур и т.д.

8 подход – введение специфических мероприятий по коррекции и развитию аффективно-эмоциональной сферы детей в методику организаций физкультурных

занятий детей с ИН. Педагогу необходимо в каждом виде занятий прогнозировать возможное неадекватное эмоциональное состояние воспитанников, запуская негативные поведенческие реакции.

9 поход – стимуляция самостоятельной двигательной деятельности сенсорной направленности.

Мы считаем, что разработке методов коррекции нарушений у детей имеющих различные нарушения, должно предшествовать выявление основных характеристик физической, интеллектуальной и психической сфер детей без отклонений, а также направленность их реакций на педагогические (физкультурные) воздействия.

Исследование показало, что психофизическое развитие таких детей отличается от нормы: не сформированы сенсомоторные, интеллектуальные, речевые, эмоциональные предпосылки к различным видам деятельности. Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязь между отдельными составляющими психофизического и интеллектуального развития дошкольников. Из всех взаимосвязей необходимо отметить зависимость физического качества ловкости от показателей познавательной сферы. Ловкость коррелирует с результатами теста по определению уровня наглядно-образной памяти, логичности мышления и внимания – во всех случаях. Кроме этого ловкость очень тесно взаимосвязана с обучаемостью, что подтверждает общепринятую характеристику этого физического качества как способность к овладению новыми двигательными действиями. При диагностике познавательной сферы самые тесные взаимосвязи отмечены между устойчивостью внимания и исследуемыми свойствами нервной системы. Также устойчивость внимания в высокой степени коррелирует с физическим качеством выносливости. Кроме этого выявлена существенная взаимосвязь между абстрактной памятью и координацией мелкой моторики, наглядно-образной памятью и логичностью мышления.

Быстрая утомляемость, неустойчивость эмоционально-волевой сферы у исследуемой группы детей обычно сопровождаются сниженными показателями физического развития и физической подготовленности. Кроме того, у детей выделяются недостаточная координация движений, слабая переключаемость с одного движения на другое, у них значительно позже возрастной нормы и с большим трудом формируются серии движений, которые необходимы для образования двигательных навыков, способствующих пространственной ориентировке детей (в окружающем пространстве, в собственном теле, на плоскости листа, в схеме противоположного тела и т. п.). У данной категории детей существенно страдает координация движений обеих рук, нарушение зрительный контроль (зрительно-двигательная координация), снижена двигательная память и т. п. Наиболее сложными для них являются упражнения, требующие координации движений.

Решению этой проблемы способствует педагогическая работа, направленная на:

1. Разработку диагностического комплекса психомоторного и интеллектуального развития детей.

2. Разработку развивающей программы, целью которой является психомоторное развитие детей от 3-х до 5-х лет (в игровой, увлекательной форме у детей развиваются основные психические процессы; формируется мелкая моторика кисти и пальцев рук; развивается речь; совершенствуется сенсорное развитие).

3. Создание организационно-методических условий развивающей оздоровительной работы в детских садах (проведение утренней гимнастики в ДОУ с приоритетом физкультурно-оздоровительного направления детей с особенностями в развитии, психогимнастики, нетрадиционных физкультурных занятий и праздников и т.д.). Специально подобранные подвижные игры и элементы спортивных игр не только повышают уровень координационных возможностей (наиболее слабое звено двигательной сферы детей с проблемами интеллектуального развития), но и активизируют память, мышление, речь. Они позволяют сформировать стойкий интерес к физическим упражнениям, содержание которых связано с освоением знаний, умений и навыков, необходимых в учебной, бытовой, трудовой деятельности.

**FEATURES STRUCTURING COMMUNICATIVE FIELD PERSONALITY
IN THE PROCESS OF INTER-ETHNIC COMMUNICATION**

*O. Frolova**

Abstract

The article is devoted to the problem of social and psychological aspects of study the communicative field of personality. There have been demonstrated the model of communicative fields according to which the author gives three levels: personal and intimate, professional and business, social and role.

Keywords: communicative fields, personal and intimate, professional and business, social and role levels of communicative field, ethnic stereotypes.

Коммуникативное поле личности предлагаем рассматривать как систему относительно устойчивых, добровольных и взаимных коммуникативных отношений личности с партнерами по общению в различных сферах деятельности человека, в результате которых реализуются мотивы, потребности и ценностные ориентации участников общения [2].

Коммуникативное поле личности определяется такими показателями: языком и другими средствами коммуникации, степенью соответствия языка литературным нормам; коммуникативной установкой на общение с другим человеком, совокупностью нравственных требований, которые проявляются в манере общения; применением этических норм общения согласно этнопсихологических особенностей индивида; системой общественно-определенных категорий, установок, предрассудков, традиций [1].

Основными характеристиками коммуникативного поля личности являются: избирательность, то есть свободный, добровольный выбор партнеров и тем общения; определенные отношения между партнерами общения (дружба, партнерство, семейные отношения), которые выработались в результате регулярных контактов; относительная преемственность в отношениях из-за соотношения образов себя и партнера; достижения определенного уровня взаимности в отношениях.

Структура коммуникативного поля личности состоит из трех уровней, что в свою очередь являются сферами общения и деятельности, в которых и реализуются основные мотивы и потребности человека.

Первый уровень коммуникативного поля определяет интимная или частная сфера общения личности. Личностно-интимный уровень характеризуется особой психологической близостью и сопереживанием. Партнерами по общению выступают наиболее близкое окружение индивида: семья, близкие друзья.

Второй уровень коммуникативного поля определяет деловая (профессиональная) сфера общения. На этом уровне субъектов по общению объединяет совместная деятельность, направленная на достижение общей цели. В деловой сфере индивид общается с коллегами по работе, а также с людьми, которые разделяют его увлечение в различных объединениях, неформальных группах, общественной деятельности.

Самым многочисленным по количеству партнеров в общении является третий уровень общения – социально-ролевой. Основной принцип взаимоотношений на этом уровне – социальность (знание, усвоение и реализация норм и требований социальной среды). Партнерами по общению на этом уровне, в зависимости от ситуации выступают соседи, земляки. Такие контакты ограничены ситуативной необходимостью (общение в общественном транспорте, магазине, государственных учреждениях) [2].

В зависимости от индивидуальных особенностей личности, ценностных ориентаций, ее жизненного опыта, коммуникативной компетентности и коммуникабельности каждый из этих уровней может иметь большую или меньшую значимость для индивида. Уровень общения и круг общения не являются четко связанными между собой структурами. Значимость и актуальность того или иного уровня коммуникативного поля личности будет зависеть от уровня удовлетворенности основных актуальных потребностей субъектов общения, которые реализуются непосредственно в процессе общения.

На процесс структурирования коммуникативного поля личности влияет ряд моментов, среди которых важным фактором для выбора партнеров по общению в той или иной сфере коммуникативного поля является функционирование автостереотипов (субъективная самохарактеристика национально-этнической группы, раскрывается в мыслях, суждениях, оценках, относительно своей национально-этнической группы и ее представителей) и гетеростереотипов (совокупность оценочных суждений относительно представителей других национально-этнических групп).

Для исследования особенностей структурирования коммуникативного поля мы выбрали четыре группы респондентов. Респондентами двух первых групп стали жители села Андреевка Бердянского района Запорожской области, которым мы предложили оценить представителей своей этнической группы и болгар, жителей своего села

* Olga Frolova, a teacher of the chair of psychology, Berdyansk state pedagogical university.

и соседнего. За тем же принципом были опрошены две группы жителей села Трояны Бердянского района Запорожской области, которые являются этническими болгарами.

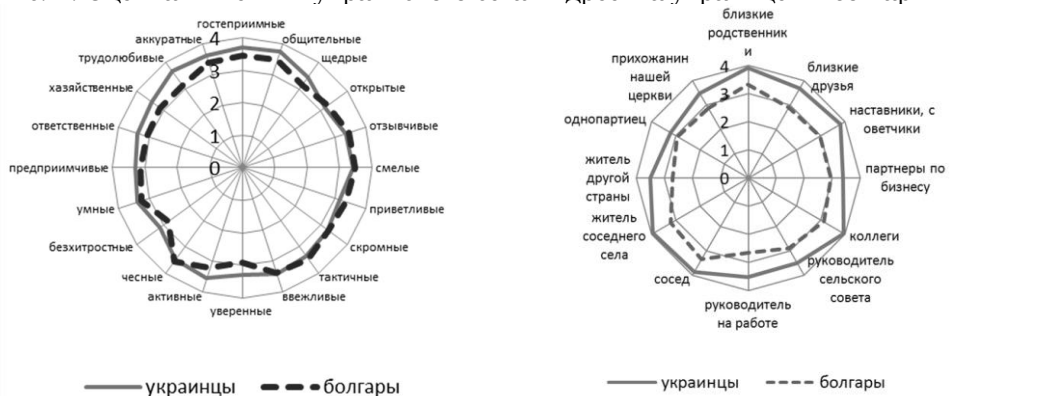
Для определения влияния этнических стереотипов на структурирования коммуникативного поля болгар и украинцев, проживающих по соседству мы выбрали методику семантического дифференциала (В. Петренко) и шкалу социально-психологической близости (Н. Лебедева). Именно за результатами, полученными с помощью данных методики, мы определяли уровень близости партнёров по общению в той или иной сфере общения, которые были предложены нашим респондентам и в свою очередь были характеристиками разных уровней коммуникативного поля личности [3].

В результате сравнительных характеристик своей этнической группы и другой, когда респонденты осознано, оценивали общий типичный образ представителей этнических групп, мы определяли особенности структурирования коммуникативного поля украинцев и болгар под влиянием этнических стереотипов.

В результате взаимодействия этнических авто и гетеростереотипов жителей украинского села Андреевка, при оценке представителей своей этногруппы и болгар наблюдаются различия за профессионально-деловыми качествами (рис.1). Так украинцы, по сравнению с болгарам, более уверенные, активные, ответственные, трудолюбивые и аккуратные, но данная разница не является значимой в пределах $p \leq 0,01$.

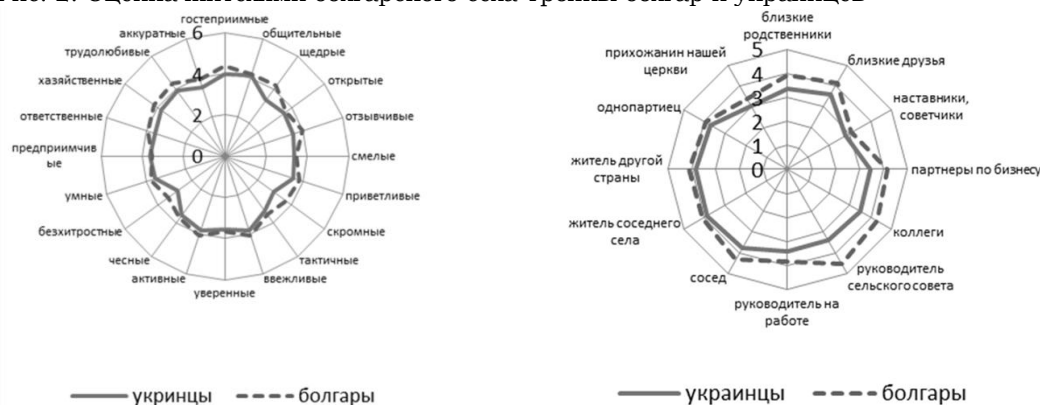
Несмотря на схожесть оценивания представителей этнических групп по методике семантического дифференциала, при оценке типичных болгар и типичных украинцев как партнеров по общению в конкретных ситуациях (рис.1), украинцы более близки нашим респондентам на личностно-интимном уровне коммуникативного поля (близкие родственники, друзья, наставники и советчики), и на профессионально-деловом (коллеги по работе, руководитель сельского совета, руководитель на работе). Сравнение результатов оценивания по этим показателям значимых в пределах $p \leq 0,01$.

Рис. 1. Оценка жителями украинского села Андреевка украинцев и болгар



Жители болгарского села Трояны, оценивая украинцев и болгар (рис 2), оказывают значительное преимущество представителям своей этнической группы.

Рис. 2. Оценка жителями болгарского села Трояны болгар и украинцев



Наиболее значимые различия ($p \leq 0,01$) по показателям: щедрые, скромные, отзывчивые и бесхитростные в пользу болгар. Также болгары более аккуратны хозяйственны и трудолюбивы чем украинцы ($p \leq 0,01$). За результатами методики социальной дистанции значимые ($p \leq 0,01$) различия наблюдаем за характеристикам: близкие родственники, друзья, партнеры, коллеги, руководитель сельского совета и руководитель на работе.

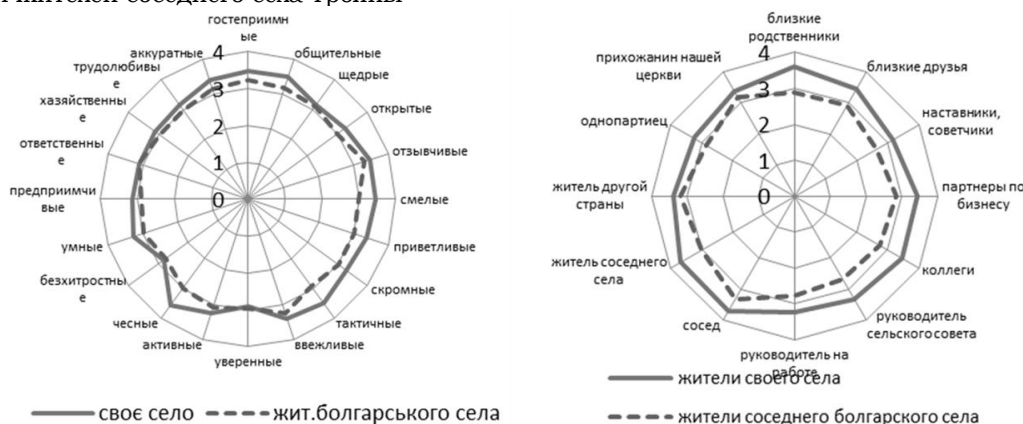
Такой выбор респондентов указывает на то, что на личностно-интимном, и профессионально-деловом уровнях коммуникативного поля личности, более желанными партнерами по общению является все же представители своей этнической группы – болгары, по сравнению с типичными украинцами.

Следующим аспектом исследования влияния этнических стереотипов на процесс структурирования коммуникативного поля личности стало сравнение характеристик жителей своего села и соседнего села (бессознательное оценивание представителей своего и другого этносов, как реальных партнеров по общению).

При сравнении характеристик односельчан и жителей соседнего болгарского села, жители украинского села Андреевка назвали односельчан более гостеприимными, общительными, смелыми, скромными, тактичными, честными, умными и аккуратными чем соседи (рис.3). Разница показателей по этим характеристикам является значимой в пределах $p \leq 0,01$.

Оценивая односельчан и жителей соседнего села, как реальных партнеров по общению в конкретных ситуациях (шкала социальной дистанции), для жителей Андреевки односельчане более близки на личностно-интимном и профессионально-деловом уровнях коммуникативного поля. Так по характеристикам близкие родственники, друзья, наставники и советчики более желанным является все-таки односельчане. Как партнеры по бизнесу, коллеги по работе, руководитель сельского совета односельчане также имеют более высокие показатели по сравнению жителями соседнего болгарского села Трояны ($p \leq 0,01$). По характеристикам социально-ролевого уровня коммуникативного поля (житель другой страны, однопартиец, прихожанин нашей церкви) значимых различий не отмечено.

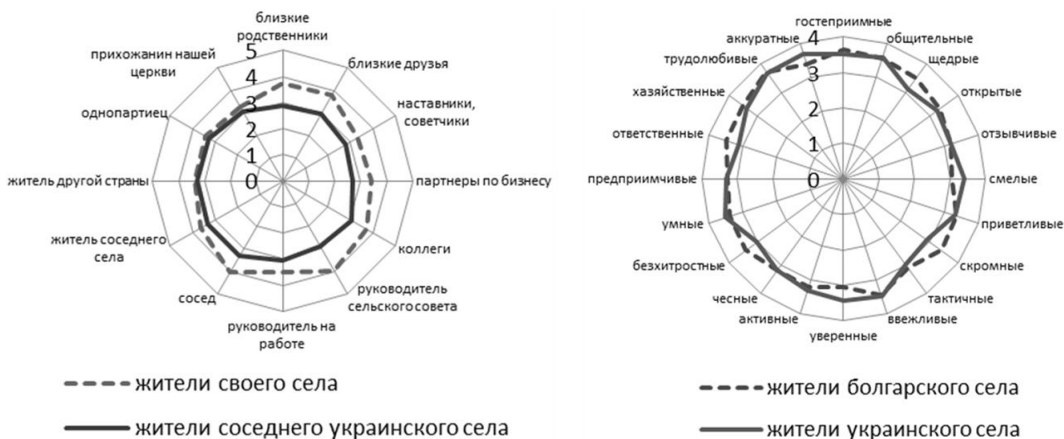
Рис. 3. Оценка жителями украинского села Андреевка односельчан и жителей соседнего села Трояны



Сравнивая жителей двух соседних сел болгарские респонденты признали, что односельчане является более щедрыми, скромными, ответственными чем жители Андреевки. Однако жители Троян являются менее смелыми, уверенными и аккуратными, чем соседи украинцы.

Оценивая жителей своего села и жителей соседнего украинского села Андреевка по шкале социальной дистанции респонденты охарактеризовали односельчан как более близких партнеров по общению в статусе близких родственников ($p \leq 0,01$), друзей ($p \leq 0,01$), наставников и советчиков ($p \leq 0,01$). Работать и вести бизнес (партнеры по бизнесу, коллеги по работе, руководитель сельского совета) жители Троян также хотят более с односельчанами, чем с жителями Андреевки. По этим характеристикам разница является значимой ($p \leq 0,01$).

Рис. 4. Оценка жителями болгарского села Трояны односельчан и жителей соседнего украинского села



Таким образом, в результате сравнения взаимных сознательных и бессознательных оценок представителей разных этнических групп Северного Приазовья (украинцев и болгар) выявлены особенности структурирования их коммуникативного поля под влиянием этнических стереотипов. Проявления этнических стереотипов украинцев наблюдается во взаимодействии с болгарам на личностно-интимно и про-

фессиионально-деловом уровнях коммуникативного поля. На этих же двух уровнях этнические стереотипы умеренно проявляются в оценке украинцев болгарами.

References

- 1.Перельман Х. Новая риторика: Трактат об аргументации // язык и моделирование социальных взаимодействий / Х. Перельман, Л. Ольбрехт-Тытека. М.,1987. С. 5–22.
- 2.Фролова О.В. Соціально-психологічний зміст комунікативного поля особистості // Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної і політичної психології НАПН України. Серія: Психологічні науки: проблеми і здобутки». Випуск 3.–К.:КиМУ, 2011. С. 235-250.
- 3.Фролова О.В. Особливості дослідження проявів етнічних стереотипів у процесі структурування комунікативного поля особистості // «Інтеграційні можливості сучасної психології а шляхи її розвитку». Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (10-12 жовтня 2012 року, м. Запоріжжя). Запорізький національний університет. Запоріжжя: ЗНУ, 2012. С.173-176.

REFLECTION AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-PERFECTION
OF THE FUTURE ARCHITECT

*A. Chernyshova**

Abstract

In the present work is structured system of scientific views on the problem of reflection. Analyses the impact of the level of reflection on the professional self-education of the future architect.

Keywords: architect, self-perfection, professional activity, reflection.

Среди широкого круга проблем, решаемых при совершенствовании процесса обучения студентов-архитекторов, одной из наиболее значительных является задача подготовки высококвалифицированных специалистов, способных не только успешно реализовывать приобретенные за годы учебы теоретические знания, профессиональные умения и навыки, но и умеющих применять их в будущей профессиональной деятельности. Несомненно, профессиональная деятельность архитектора требует постоянного профессионального самосовершенствования. В качестве одной из движущих сил профессионального саморазвития, профессионального самосовершенствования будущего архитектора рассматривается процесс рефлексии.

Исследования рефлексии проводились и проводятся в рамках многих отраслей знания. Понятие «рефлексии» в психологии было заимствовано из философии (Г.В.Ф Гегель, Дж. Локк, Г.В. Лейбниц, И. Кант, Б. Спиноза, И.Г. Фихте и др.). В философском аспекте – это процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. В истории психологии и психотерапии рефлексия рассматривается, как внутренняя форма психической деятельности человека. Эта категория используется для характеристики внутреннего мира человека, состояния его души, представляющей собой бесконечную непознанную субстанцию, заключающую в себе личностное «Я», а также психики, сознания, выражая обращенность на свое сознаваемое «Я», интенсивное осмысление своего отношения к собственным переживаниям, деятельности, к себе в целом и другим людям.

В научной литературе выделяются разнообразные направления и подходы изучения рефлексии (когнитивный, метакогнитивный, жизнедеятельностный, системно-деятельностный, генетический, системный), что указывает на исключительную сложность и специфичность рефлексии, ее включенность во все сферы человеческой жизнедеятельности. Однако, мы считаем, что недостаточно уделено внимания целостному и многостороннему анализу влияния уровня рефлексивности на профессиональное самосовершенствование, а именно, профессиональное самосовершенствование будущего архитектора. На наш взгляд, для изучения рефлексии как средству профессионального самосовершенствования студента-архитектора существенным является определение рефлексии в рамках системного подхода, предложенного Карповым А.В. [2]. Рефлексия, с одной стороны – основной механизм сознания, с другой стороны – продукт его деятельности. А.В. Карпов, рассматривая рефлексивные процессы, указывает на их взаимосвязь с механизмом децентрации, лежащего в основе рефлексии. Использование данного механизма социальной перцепции является залогом адекватного оценивания «рефлектирующего» самого себя, другого и на основе этого построения собственной линии поведения в социальном взаимодействии, влекущего за собой достижение высокого уровня профессиональной и общественной продуктивности, что имеет значение также для анализа влияния рефлексии на эффективность профессиональной деятельности. Данное определение рефлексии, неоспоримо, указывает на фундаментальность понятия и включенность рефлексивного феномена во все сферы человеческой жизнедеятельности, в том числе и в учебную деятельность. Предложенное определение рефлексии в рамках системного подхода синтезирует все предложенные ранее понятия рефлексии в рамках других направлений:

•Во-первых, это признание за рефлексией статуса на теоретическом уровне одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека, ее высшей формы – самосознания (И.М. Сеченов, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.);

•Во-вторых, это определения, указывающие на рефлексю, как один из основных механизмов социальной перцепции (Г.М. Андреева, В.И. Моросанова и др.);

•В-третьих, это рассмотрение рефлексии как особой формы размышления, объектом которого служат наличные знания и их связи, возникшие ранее мысли и произведенные при этом умственные акты, как направленности сознания субъекта во внутренний план действия, обращение к своему индивидуальному прошлому опыту с целью переосмысления, т.е. новый процесс мышления, идущий по следам старого через определенный интервал времени (В.В. Заботин, М.М. Муканов);

* Elvira Chernyshova, the docent, Candidate of Philosophical Science, the member of St. Petersburg Psychological Union, the member of the Russian Design Union, Deputy Dean of the architectural-construction faculty of the scientific work Magnitogorsk State Technical University named after G. Nosov.

•В-четвертых, это рассмотрение рефлексии как регулятивного компонента деятельности.

Проведя анализ научной литературы по проблеме рефлексии, мы приходим к выводу о необходимости выделения, как одного из важнейших условий влияния рефлексии на эффективность профессионального самосовершенствования будущего архитектора – ее критичности как по отношению к себе, так и к собственной профессиональной деятельности.

Критический взгляд на себя, порождает естественным образом потребность человека в рефлексии, саморазвитии, самопознании, в самосовершенствовании своих специальных и профессиональных знаний, умений и качеств личности.

Необходимо отметить, что процесс рефлексии всегда связан с порождением нового содержания, что важно для профессиональной деятельности архитектора, т.к. является процессом соотнесения способа действия с особенностями условий, в которых это действие требуется выполнить, а также предусматривает установление отношений между различными деятельностными образованиями.

Известно, что развитие «рефлексивного самосознания» способствует решению задач, ориентированных на анализ объекта, по отношению к которому человек примеривает свои силы, и самого себя как носителя психических качеств, что, в конечном счете, определяет становление самооценки, которая, результативно анализируя человеком этих двух реальностей, приобретает характер интеллектуально-рефлексивного действия и определяет произвольность психической регуляции.

Важнейшим условием формирования рефлексии выступает организация взаимодействия, требующая кооперации различных видов деятельности, прежде всего интеллектуальной деятельности, его участников

Анализ работ, посвященных рефлексии позволяет нам также сделать ряд выводов о характеристиках структуры рефлексивной системы:

•Различное содержание рефлексии определяется содержанием рефлекслируемой деятельности;

•Содержание нового уровня отражения рефлексивной системы определяется результатом рефлексии на предыдущий уровень;

•Каждый из уровней рефлекслирующей системы определяет особенное содержание возможностей рефлекслирующего субъекта, в том числе в направлении осознания и переживания.

Знание системных свойств рефлексивной системы позволяет ставить и решать многие задачи профессионального самосовершенствования студента-архитектора. Например, такие задачи, как:

•Приведения субъекта к построению цели через знание о своем мотиве, полученное посредством рефлексии;

•Определение содержания процесса целеполагания посредством рефлексии на мотивационно-потребностную сферу;

•Достижения творческой цели архитектора;

•Оценки содержания образа «Я» (решаются посредством рефлексии на структуру внутренних устремлений и притязаний личности).

Можно отметить, что профессиональная деятельность архитектора, может быть освоена студентом-архитектором при условии ее осмысления, осознания на уровне понятий, определяющих категориальный аппарат профессионального сознания архитектора. Рефлексия связывает воедино сознание и творческое мышление студента-архитектора и делает переход от рефлексивности сознания к рефлексивности творческого мышления и наоборот. Важно также, что рефлексия начинается тогда, когда выявляется отклонение от образца, на соотнесении с которым осмысливались достигнутые результаты профессиональной архитектурной деятельности. Это ведет не только к изменению способов собственной профессиональной деятельности, но и к движению мысли, что, несомненно, имеет огромное значение для архитектора, так как движение мысли порождает мыслительные процессы (анализ, абстрагирование, синтез и т.д.).

Таким образом, рефлексия выступает в качестве средства профессионального самосовершенствования студента-архитектора. Важной особенностью рефлексии будущего архитектора является как критичность по отношению к себе, так и критичность по отношению к собственной профессиональной деятельности. Потребность студента-архитектора в самосовершенствовании порождает критический взгляд на себя, осознания отсутствия тех или иных профессиональных качеств. Потребность в профессиональном самосовершенствовании студента-архитектора (совершенствования своих профессиональных знаний, умений и навыков) возникает за счет того, что творческая деятельность архитектора выступает основным побудителем самопознания (рефлексии) и саморазвития.

References

- 1.Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Ладенко И.С., Семенов И.Н. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения. Новосибирск, 1991.
- 2.Карпов, А.В. К проблеме психических процессов// Психол. журнал. 1986. Т. 7. № 6. С. 21-31.
- 3.Огурцов А.П. Альтернативные модели анализа познания: рефлексия и понимание// Проблемы рефлексии. Новосибирск: Наука, 1987.
- 4.Поваренко Ю.П. Психология профессионального становления личности. Курск, 1991.
- 5.Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия// Исследования рече-мысли и рефлексия. Алма-Ата, 1979.

DYNAMIC PROPERTIES OF PERSONALITY AND THE INTERPERSONAL
RELATIONS IN THE STUDY GROUP

*A. Sheveleva**

Abstract

The article provides an analysis of the research to determine the relationship of interpersonal relations and of temperament in student groups. The following methods were used: the A.A. Rukavishnikov's Interpersonal Relations Questionnaire; the V.M. Rusalov's Questionnaire Concerning Formal-Dynamic Properties of the Personality. The results showed a correlation between the levels of development of interpersonal relationships and of temperament. This interrelation is determined by the dynamics of typical interpersonal relationships in the student group, and psychological characteristics of student's age.

Keywords: interpersonal relationships, temperament, formal-dynamic properties, student's age, first-year students

Today is actual the question of adaptation of the first-year students to high school academic work. The subject of the interpersonal relations is considered in the works of G.S. Abramova, A.A. Amrekulova, L.D. Stolyarenko, J.L. Moreno and others. The dynamic properties of students' personalities play an important role in the nature of their relations in the study group. Thus, the leading problem of our research is to study the dynamic properties of individual students that affect the relations between the students in the group.

The purpose of our research was to study interrelation of typical ways of the relations between people and formal-dynamic properties of the personality.

The hypothesis of the study is the existence of interrelation between levels of development of interpersonal relations and properties of temperament. This interrelation is determined by the dynamics of interpersonal relations in the study group and the psychological characteristics of student's age.

The study of interpersonal relations in the group was carried out among 20 first-year students of the All-Russian Distance Institute of Finance and Economics (the Omsk branch) at the age of 17-37 years. To prove this hypothesis, the following methods were used: the A.A. Rukavishnikov's Interpersonal Relations Questionnaire[1], which is the Russian-language version of the well-known questionnaire FIRO-B, developed by American psychologist W. Schutz; the V.M. Rusalov's Questionnaire Concerning Formal-Dynamic Properties of the Personality [2].

To determine the nature of interpersonal relations we used in our study the A.A. Rukavishnikov's Interpersonal Relations Questionnaire, which aims to diagnose the various aspects of interpersonal relations in dyads and groups, as well as to study the communicative personality traits.

The questionnaire is based on the main postulates of the Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior, developed by W. Schutz. The main idea of this theory lies in the fact that every person has a characteristic way of social orientation towards other people, and this determines his interpersonal behaviour. Three dimensions of interpersonal relations were deemed to be necessary and sufficient to explain most human interaction: Inclusion, Control and Affection. These needs are developed in the childhood. The development of the need of Inclusion depends on whether the child was included in the family; the need of Control depends on whether the emphasis in the "parent-child" relations was placed on freedom or control; the need of Affection depends on the extent to which child has been accepted or rejected emotionally by people around him. In case of dissatisfaction of these needs in childhood, the adult individual feels insignificant, incompetent, unworthy of love. To overcome these feelings people develop the defense mechanisms, which can be seen in the form of characteristic ways of behaviour in the interpersonal relations.

Analyzing the data of the characteristics of interpersonal relations in our research, it may be noted that eight respondents (40%) showed unique combinations of Inclusion (Ie, Iw), Control (Ce, Cw) and Affection (Ae, Aw).

Among the rest stand out the following groups:

- 3 persons (15%) with indicators of Inclusion and Control above the average (which demonstrates that they take active efforts to accept people around and they have a need in attraction attention of other people to themselves; the desire to control people and be subject to control by the management), and indicator of Affection below the average, which means great care and selectivity in establishing close sensual relations;

- 3 persons (15%) with indicators of Inclusion and Control and Affection above the average, which indicates on persons' active efforts to accept people around and the need to attract attention of other people to themselves, the desire to control people and be

* Anna Sheveleva, senior lecturer of the Omsk Branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation.

controlled by the management, great care and selectivity in establishing close sensual relations;

- 2 persons (10%) with indicators of Inclusion and Affection above the average (which means high desire to belong to different groups and to be accepted by people around, a desire to have close, intimate relations with others), and with such characteristic of Control, when the individual tries to take responsibility, connected with the leading role, but doesn't accept control over himself;

- 2 persons (10%) with indicators of Inclusion and Control above the average (which indicates that they take active efforts to accept people around and they have a need in attraction attention of other people to themselves, the desire to control people and be controlled by the management), and indicator of Affection, showing that the individuals have a tendency to establish close relations with people and are careful in choosing the persons, with whom create deeper emotional relations;

- 2 persons (10%) with indicator of Affection above the average (the individuals have a tendency to establish close relations with people and are careful in choosing the persons with whom create deeper emotional relations) and with such indicator of Inclusion, which demonstrates that the persons take active efforts to accept people around and have a need to attract attention of other people to themselves, and the indicator of Control showing that persons try to take responsibility, connected with the leading role, and don't accept control over themselves;

To determine the temperament of the students we used the V.M. Rusalov's Questionnaire Concerning Formal-Dynamic Properties of the Personality. 75% of the respondents were tested successfully, 25% were excluded from further research according to the instruction – their indicators on a control scale were overestimated (above 18) indicating a lack of sincerity and inadequate self-appraisal.

V.M. Rusalov in his method defines type of a temperament as a difference between the Index of General Activity (IGA) and the Index of General Emotionality (IGE). V.M. Rusalov allocates nine types of temperament: the 1st type – “choleric person”, the 2nd type – “phlegmatic person”, the 3rd type – “sanguine person”, the 4th type – “melancholiac”, the 5th – “mixed low-emotional” type, the 6th – “mixed high-emotional” type, the 7th – “mixed highly active” type, the 8th – “mixed low-active” type, the 9th – “unspecified” type.

According to our survey from 15 respondents who have passed elimination 6 persons (40%) proved to be of a “mixed highly active” type of temperament, 5 (33%) – “unspecified” type, 2 (13%) – “mixed low-emotional” type, 1 (6%) – “sanguine”, 1 (6%) – “mixed high-emotional” type. Thus, two groups of students stood out: “mixed highly active” type and “unspecified” type of temperament.

The results of comparison of indicators of two carried-out surveys (table 1) are of interest. We made calculations of correlation of interrelation of the interpersonal relations and formal-dynamic properties of the personality. At the heart of calculations lies the assumption that from the Index of General Adaptability which is a difference between an Index of General Activity and an the Index of General Emotionality (V.M. Rusalov's method) depend indicators of the interpersonal relations calculated by means of the A.A. Rukavishnikov's Interpersonal Relations Questionnaire.

Table 1. Interrelation of types of temperament and characteristics of the interpersonal relations of students

No. of samples	Index of General Adaptability	Type of the temperament	Characteristics of behaviour					
			a) Inclusion		б) Control		в) Affection	
			Ie	Iw	Ce	Cw	Ae	Aw
1	192	“unspecified” type	0,04	0,38	0,28	0,2	-0,92	-0,87
2	237,5	“mixed highly active” type	-0,13	0,15	0,32	-0,31	0,5	0,25

The highest indicators of correlation (-0,92 and -0,87) are noted between the Index of General Adaptability (IGA) and the affective sphere of the “unspecified” type of temperament. There is also a correlation (0,5) between IGA of the “mixed highly active” type and Affection in that part, which shows that the individual has a tendency to establish close sensual relations. However, if we analyse absolute values, they aren't so high – half of the “mixed highly active” type respondents have low points (1-3), and the others are not so high – 5, 6, 7; the “unspecified” type has one value above the average, one – below the average, three – averages.

Among the representatives of “unspecified” type three persons are allocated (60% from 5 members of this type, or 20% of the 15 qualifiers) with high and average values of Inclusion, Control and Affection.

Among the representatives of the “mixed highly active” type 3 persons stand out (50% from 6 members of this type, or 20% of the 15 qualifiers), whose values of Inclusion and Control are above the average and Affection – below the average.

As a result of the conducted research in the group of students for the purpose of studying the characteristic of interpersonal relations we have defined that there is an interrelation between temperament of the “mixed highly active” type and affection of behavior, and also between the temperament of “unspecified” type and affective sphere. It means that the representatives of these types of formal-dynamic properties of individuality are inclined to establish close sensual relations with other people.

Vol. 3. Psychology and pedagogics

A research of the problem of interrelation of the interpersonal relations and properties of temperament in groups of students is of great importance. High level of wellbeing of the interpersonal relations is possible under condition of favorable psychological climate in the group, which in many respects depends on the style of pedagogical management and the quality of interpersonal relations. Studying of this interrelation promotes improvement of quality of training of specialists and effectiveness of education system as a whole.

References

1. Rukavishnikov A.A. Interpersonal Relations Questionnaire. Research and Production Center "Psychodiagnosics" Yaroslavl, 1992.
2. Rusalov V.M. Questionnaire Concerning Formal-Dynamic Properties of the Personality: teaching manuals M.: Publishing House of the Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences, 1997.

ROLE OF "EMOTIONAL COLDNESS" SYNDROME IN VIOLATIONS
OF PARTNER COMMUNICATION

E. Yavorskaya, A. Kocharyan** & N. Tereshchenko****

Abstract

In the article violations of partner communication are considered in the context of syndrome of «emotional cold». It is noted that inability to create the stable relations of psychological intimacy are the important factor of destabilization of partner relations. It is suggested to conduct the analysis of domestic disfunctions taking into account the parameter of «emotional cold» of relations, that will allow to carry out a psychological help, directed on overcoming of estrangement between partners.

Keywords: syndrome of «emotional cold», partner relations, psychological intimacy, domestic disfunctions.

Актуальность. В современных семьях развод часто является единственным способом решения супружеских проблем [1, 2]. Мировая статистика свидетельствует о том, что около половины браков в последующем распадается, а по некоторым данным [3], Украина занимает лидирующие позиции по количеству разводов в Европе. Развод имеет серьезные негативные психологические, соматические, социальные и экономические последствия [2]. В современной психологической науке рассматривается множество факторов, приводящих супружескую пару к разводу. Однако, в современных исследованиях контекст качества отношений и способности партнеров к установлению отношений психологической интимности, к поддержанию достаточного уровня эмоциональной близости, доверия и т.п. оказывается не до конца раскрытым.

Постановка проблемы. В последние годы в психологии наблюдается повышенный интерес к девиациям эмоционального межличностного контакта, которые у разных авторов имеют разную концептуализацию (межличностная со-зависимость, страх психологической близости и т.п.) [4]. Думается, что акцент с простой констатации влияния коммуникации на стабильность брака [5], должен быть перенесен на исследование характера межличностных отношений как фактора дестабилизации партнерских отношений [4].

Отсутствие/уменьшение экономической зависимости между супругами, необходимости вести совместное хозяйство, либерализация общественного мнения по отношению к людям, не состоящим в браке, матерям-одиночкам, альтернативным формам брака, все эти достижения феминистического течения, оказали значительное влияние на современный институт брака [6]. По мнению ряда исследователей, основной функцией современного брака стала психотерапевтическая функция. Именно поэтому, качество отношений между супругами, способность устанавливать отношения психологической интимности становятся основным фактором стабильности брака и семьи. Феномен «интимного брака», в котором отношения партнеров рассматриваются как равноправный союз, сочетающий интимность и взаимные обязательства, все еще находится в процессе становления, и является, в своем роде, экспериментальной формой супружеских отношений, проходящей испытание временем [7].

Следует отметить, что т.н. «интимный брак» в своем роде является реализацией основных идей христианской философии общения ("христианское бытие означает переход от бытия для себя к бытию друг для друга" [8]), получившей научно-философское отражения в трудах М. Бубера и Э. Левинаса. В философии Мартина Бубера симметричные отношения «Я-Ты» создают мир отношений, в котором познание себя и Другого является целостным процессом. У Э. Левинаса собственная целостность и формирование индивидуальности основывается на принятии ответственности за Другого в отношениях. Таким образом, способность строить на самом деле близкие и ответственные отношения рассматривается как мера и критерий духовного развития и духовного статуса личности.

Канадская исследовательница Беверли Фер [9] при анализе качества межличностных отношений, в том числе и супружеских обращается к феномену сострадательной (альтруистической) любви. Такая любовь определяется не тем, что человек может получить от отношений, а тем, что он может дать партнеру, как может отблагодарить его за любовь и внимание, что может сделать для его счастья, даже если нужно будет

* Elena Yavorskaya, assistant, the Department of Depth Psychology and Psychotherapy, Taurida National V.I. Vernadsky University.

** Aleksandr Kocharyan, Doctor of Letters (Psychology), Full Professor Head of the Psychological Counseling and Psychotherapy Department, V.N. Karazin Kharkiv National University.

*** Nadiia Tereshchenko, Ph.D., Assoc. Psychological Counseling and Psychotherapy Department, V.N. Karazin Kharkiv National University.

пожертвовать своими интересами. По мнению Б. Фер, такой контекст рассмотрения межличностных отношений по-новому раскрывает понятия здорового и зрелого партнерства. Автор отмечает, что традиционно в психологии и социологии интимные отношения рассматривались в экономических терминах – что я могу получить от близости с другим, какую цену за это заплатить, каковы возможные бонусы. Однако, подобный подход не способен раскрыть всю глубину близких отношений между любящими людьми. Показано, что сострадательная любовь повышает настроение и самооценку не только у реципиента такой любви, но и у того кто ее испытывает [9]. Кроме того, Б. Фер в своих исследованиях показывает важность психологической интимности и для дружеских отношений.

Bradbury T.N., Karney B.R [10] отмечают, что большинство исследователей развода концентрируются на негативных элементах семейной коммуникации, не придавая значения положительным эмоциям и поддержке в браке. В то время как позитивное общение (юмор, эмоциональность, искренний интерес) могут нивелировать влияние несформированных социальных навыков. В исследованиях слишком много внимания уделяется конфликтам и слишком мало позитивным феноменам межличностного взаимодействия, таким как психологическая интимность, жертвенность, прощение, как предикторах качества и стабильности супружеских отношений.

В психологии нарушения эмоционального компонента межличностного общения рассматриваются в рамках целого ряда феноменов, таких как страх психологической интимности, межличностная зависимость, интимофобия, одиночество и т.п. [4]. Группой украинских авторов [4] был предложен анализ данной феноменальной области в полипараметрической модели – как некоторого симптомокомплекса, который на операциональном уровне рассматривает ее как объемное, континуальное, типологическое образование. В связи с этим, феномен неспособности создать и сохранить психологическую интимность был обозначен как симптомокомплекс (синдром) «эмоционального холода» [4]. Синдром «эмоционального холода» представлен континуумом, одним из полюсов которого является «Псевдоэмоциональность» (наличие высокого уровня эмоциональности в отношениях, представляющих собой выражение токсической любви, зависимости, манипуляций и т.п.), а на другом – «Эмоциональный холод», связанный с формальностью в отношениях, страхом интимности, одиночеством и т.п. Так, например, описанные Р. Вернером типы проблемных семей, рассматриваются либо как проявление псевдоэмоционального полюса (демонстративные, гиперстабильные и динамичные семьи), т.к. по форме являются вполне благополучными, а внутренне – эмоционально холодными, не включающими в себя отношения психологической интимности; либо как проявление полюса «эмоционального холода» (летаргические и неуверенные в себе семьи), в которых отсутствие эмоциональной близости является очевидным.

Понимание семейных дисфункций и риска развода с точки зрения синдрома «эмоционального холода» позволяет изменить подход к семейному консультированию, работе направленной на профилактику разводов, доброчному психологическому сопровождению. Содержание психологической работы подобного рода должно включать мероприятия, направленные на коррекцию и/или формирование способности к эмоциональной близости, выявление барьеров, препятствующих установлению психологической интимности, рассмотренных не как отсутствие коммуникативных навыков, а как личностные девиации эмоциональных структур.

Выводы:

1. Синдром «эмоционального холода» является важным фактором формирования неспособности человека к длительным близким отношениям и решения партнерских границ, сложностей поиска брачного партнера, нестабильности брака, неудовлетворенности браком, серьезной личностной деформации и различных нарушениями социально-психологической адаптации невротического и психосоматического регистра.

2. Проблема современной семьи, вероятно, могла бы быть разрешена в контексте освобождения от синдрома «эмоционального холода» в межличностных отношениях.

References

1. Гаврилишин Н.М. Причини розлучень в Україні та їх соціально-психологічні наслідки/ Гаврилишин Н.М., Балахтар В.В. URL: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2011/Psihologia/12_83375.doc.htm.
2. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография. СПб.: Речь, 2005. 436 с.
3. Zöch I. Verliebt, verlobt, verheiratet, geschieden/ Zöch I. Die Presse, Print-Ausgabe, (01.05.2011). URL: <http://diepresse.com/home/leben/mode/654432/Verliebt-verlobt-verheiratet-geschieden?from=suche.intern.portalo>.
4. Синдром «эмоционального холода» в межличностных отношениях: аддиктивный контекст [Кочарян А.С., Терещенко Н.Н., Асланян Т.С., Гуртовая И.В.] // Вісник Харківського університету. Сер. Психологія. Х.: Вид-во ХНУ, 2007. №771. с. 115-119.

5. Rehman S. A cross-cultural examination of the relation of marital communication behavior to marital satisfaction / Rehman, Uzma S., Holtzworth-Munroe, Amy // *Journal of Family Psychology*. Dec 2007. Vol. 21(4). P: 59-763.
6. Голод С.И. Социолого-демографический анализ состояния и эволюции семьи // *Социол. исслед.* 2008. № 1. С. 40-49.
7. Пейдж С. Близость // *Психология и психоанализ любви*. Учебное пособие для факультетов психологии, педагогики и социальной работы. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М». 2007. С. 486-520.
8. Филоненко А.С. Богословие общения и евхаристическая антропология. URL: <http://www.bogoslov.ru/text/876935.html>
9. Ferh B. Development of a prototype-based measure of relational boredom [Электронный ресурс] // Ferh B., Harasymchuk C. // Article first published online: 7 FEB 2011. DOI: 10.1111/j.1475-6811.2011.01346.x.
10. Bradbury T.N., Understanding and altering the longitudinal course of marriage / Bradbury T. N., Karney B. R // *Journal of Marriage and Family*. 2004. № 66. P. 862-879.

SOCIAL CORRECTION OF NATIONAL MARKERS
AS MEANS DEVELOPMENT OF LANGUAGE CONSCIOUSNESS

*S. Satieva**

Abstract

In this article the contents social corrections of national markers as means development of language consciousness of the Republic of Kazakhstan reveals. Research is devoted to problems of identification of specific components of language consciousness in particular, a mental lexicon of the individual as a whole. Insufficient readiness of a problem social corrections of national markers as development tool of language consciousness of the Republic of Kazakhstan and предопределяет urgency of this research.

Keywords: social correction of language consciousness, national markers, development of a language picture of the world.

Появление многочисленных исследований в области национально-культурного сознания актуализировано современной ситуацией глобализации и взаимодействия языковых культур. Воздействие словом является наиболее изученным и широко применяемым средством воздействия. Человек постоянно имеет дело с текстами (сообщениями), производя их или потребляя. Использование языковых средств для целей воздействия чаще всего в психологии обозначается как вербальное воздействие. Как основной составной элемент, оно входит в такие группы приемов как информирование, внушение и убеждение. В условиях глобального рынка, в котором участвует и Казахстан, такие качества востребованы не только отдельными гражданами, но и целыми творческими коллективами, предприятиями и регионами. Эти обстоятельства и определяют инвестиционный характер вложений в образование. Человек не может быть без языка, но может изменить его. В жизни человека связь крайне важна, а связь осуществляется с помощью языка. Поэтому связь с окружающей средой дается, через звук, через язык. Для того чтобы было возможно речевое общение, передача в речи чего-либо, нужно, чтобы передаваемое было названо, т.е. выражено в системе звуковых сигналов, обозначающих для всех членов коллектива одно и то же, т.е. понимаемых всеми одинаково, необходимо существование языка, общего для всех членов общества. Именно язык, являясь средством, орудием общения людей между собой, и составляет необходимое условие человеческой речи: если бы не существовало языка, речевое общение было бы невозможно. Люди воспринимают слова языка так же, как и другие явления окружающей их действительности, т.е. как раздражители, воздействующие на органы чувств [1, с. 506]. Язык также древен, как и сознание. Сущность языка выявляется в его двуединой функции: служить средством общения и орудием мышления. Язык - это система содержательных значимых форм. Сознание и язык образуют единство: в своем существовании они предполагают друг друга как внутренне, логически оформленное идеальное содержание предполагает свою внешнюю материальную форму. Язык есть непосредственная действительность мысли, сознания. Он участвует в процессе мыслительной деятельности как ее чувственная основа или орудие. Одним из способов «овнешнения» картины мира (образа мира) носителей той или иной культуры является ассоциативный тезаурус. С точки зрения психолингвистической технологии ассоциативный тезаурус возникает в результате анализа и обобщения материалов свободного ассоциативного эксперимента, полученного путем многоэтапного наращивания ассоциативной сети. Создание модели системного подхода в развитии языкового сознания личности, модели развития языкового сознания в образовательном процессе школы и ВУЗа, модели умения вырабатывать собственный языковой опыт и применять национальные концепты на основе других языков. Проведение ассоциативного эксперимента, на основе которого будет создан ассоциативный словарь, включающий наиболее часто встречаемые национальные маркеры, что будет способствовать развитию языкового сознания граждан Республика Казахстан. Разработка новой методологии расширения и стимулирования познавательной деятельности и активности учащихся и студентов, а также спроектирован процесс формирования личности, которая оперативно способна принимать решения в эпоху развития и массового распространения информационных технологий, с быстрым ростом объема информации, как одного из магистральных в современных исследованиях. В результате реализации: будет создана модель системного подхода в развитии языкового сознания личности, модель развития языкового сознания в образовательном процессе школы и ВУЗа, модель умения вырабатывать собственный языковой опыт и применять национальные концепты на основе других языков; будет разработана новая методология расширения и стимулирования познавательной деятельности и активности учащихся и студентов, а также спроектирован процесс формирования личности, которая оперативно способна принимать решения в эпоху

* Sholpan Satieva, associate professor of psychology Semipalatinsk state university of a name of Shakarim.

развития и массового распространения информационных технологий, с быстрым ростом объема информации, как одного из магистральных в современных исследованиях. Президент Казахстана отметил, что уже на ближайшей сессии парламента нужно будет обязательно рассмотреть самые необходимые законодательные акты, а также обязательно взять за правило то, что все новые законы должны в обязательном порядке комплексно решать нужные вопросы которые имеет прямое действие для улучшения жизни рядовых казахстанцев. Закономерным результатом такого подхода стало успешное и динамичное социально-экономическое развитие независимого Казахстана. Мировой опыт показывает, что энергетикой модернизирующегося общества является социальный оптимизм. Высокие показатели развития нашей страны, совершенствование практически всех сфер деятельности государства и общества лишь подтверждают этот вывод. Сегодня Казахстан является наглядным примером страны социального оптимизма. Рост показателей достижений страны в экономике, образовании, здравоохранении, сфере социального обеспечения за два десятилетия более чем красноречив, и не только для экспертов и узких специалистов. Сегодня экспертами дискутируется вопрос о переходе «от государства всеобщего благодеяния» к «государству реальных возможностей». Казахстан полным ходом реализует свою модель социально-экономической модернизации, в которой сочетаются преимущества Востока и Запада, стремление к широкой макрорегиональной кооперации и глобальному сотрудничеству. В настоящее время, учитывая современные тенденции развития мировой экономики, а также отдельно взятых экономически крепких и социально зрелых государств, все прогрессивное мировое сообщество стремится к поступательному развитию социального государства XXI века [3, с. 1]. Сознание не только выявляется, но и формируется с помощью языка. Связь между сознанием и языком не механическая, а органическая. Их нельзя отделить друг от друга не разрушая того и другого. Посредством языка происходит переход от восприятий и представлений к понятиям, протекает процесс оперирования понятиями. Через сознание и практику структура языка в конечном счете выражает, хотя и в модифицированном виде, структуру бытия. Но единство - это не тождество. Обе стороны этого единства отличаются друг от друга: сознание отражает действительность, а язык обозначает ее и выражает в мысли. Язык и сознание образуют противоречивое единство [4, с. 320]. Язык влияет на сознание: его исторически сложившиеся нормы, специфичные у каждого народа, в одном и том же объекте оттеняют различные признаки. Однако зависимость мышления от языка не является абсолютной. Мышление детерминируется главным образом своими связями с действительностью, язык же может лишь частично модифицировать форму и стиль мышления [3, с. 320]. «Картина мира», отраженная в языке не совпадает у разных народов. Она позволяет установить какие-то свойства предметов, а их отношения находят отражение в языке, т.е. тем самым выявляется своеобразие мировидения, национально-культурная специфика языка, его связь с материальной и духовной жизнью народа.

При проведении исследования мы использовали несколько методик описанных в общей, экспериментальной и прикладной психологии под редакцией А.А. Крылова, С.А. Маничева. Предметом исследования являются этнокультурная специфика языкового сознания. Научная новизна исследования состоит в следующем: впервые изучено языковое сознание в области общественно-политическом и психолингвистическом аспекте; разработана и сформулирована концепция языкового сознания человека; представлены рекомендации по формированию долгосрочных программ социально-психологической реабилитации языкового сознания населения в Республике Казахстан [5, с. 89]. Реализация планов долгосрочного развития экономики и социальной сферы Республики Казахстан, обеспечивающих рост благосостояния граждан, требует инвестиций в человеческий капитал, разработки и социальной коррекции языкового сознания и национальных маркеров Республики Казахстан [5, с. 89]. В настоящей статье мы попытались проанализировать современное состояние проблемы изучения разработки социальной коррекции языкового сознания и национальных маркеров Республики Казахстан, провести детальный обзор отечественных и зарубежных исследований, осуществляемых в этой области, и вычленили психологические особенности процесса усвоения языкового языка.

References

1. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 506 с.
2. Казахстанская правда общенациональная ежедневная газета № 377-378 (27196-27197) 1.11.2012
3. Лурья А.Р. Язык и сознание. Под редакцией Е.Д. Хомской. М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
4. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии // Под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб.: Питер, 2000. С. 174-179.
5. Реформирование высшего образования в Казахстане и Болонский процесс: информационные материалы для практических действий. Алматы, 2009. 89 с.

Возрастные границы молодости разными авторами определяются в разных промежутках развития. Так, В. Квин: 18-40 лет; Г. Крайг молодость включает в раннюю зрелость (20-40 лет). Молодость охватывает период жизни от окончания юности (20-23 года) примерно до 30 лет, когда век «более или менее утверждается во взрослой жизни» (А.В. Толстых). Условно определяя молодость в пределах от 20-23 лет и до 30, надо иметь в виду, «...что "молодежь" не столько возрастное понятие, пишет И.В. Бестужев Лада, сколько социальное и историческое». К этой категории в разные времена и в различных слоях общества относили людей разного возраста. Молодежь это: это поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих общеобразовательные, профессиональные, культурные и др. функции и подготавливаемые обществом к усвоению социальных ролей (Лесовский). Это большая социально-демографическая группа, которая переживает период становления социальной зрелости – когда личность является полноправным носителем социальных ролей. Некоторая социальная группа, которую составляют люди, обладающие особенностями: 1) люди, которые присваивают и осваивают социальную субъектность (находятся на этапе перехода от объекта социализации к субъекту социализации); 2) имеющие статус молодых (набор ролей: студент, молодой супруг, родитель, специалист); 3) те, кто идентифицирует себя как молодого; 4) люди, которые имеют свои специфические интересы, ценности, образ жизни, сленг и т.д. Это социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных характеристик и особенностей социально-правового и социально-экономического положения [1].

Психофизиологические функции достигают в этот период оптимума своего развития: оптимум цветовой чувствительности, остроты зрения, сенсорные реакции и многое другое наблюдаются около 20-25 лет; средний возраст олимпийских чемпионов среди женщин 23,6 лет, для мужчин 25,3 года; активно развиваются интеллектуальные и вербальные функции. В период молодости происходит общесоматическое развитие, достигает своего оптимума физическое и половое созревание [2, с. 56].

В молодости человек наиболее способен к творчеству, к формулированию эвристических гипотез, максимально работоспособен, поэтому прогресс в разных областях научного знания во многом связан с деятельностью молодежи. Молодежь овладевает наиболее сложными способами интеллектуальной активности в самых разнообразных и современных областях науки и техники; в интеллектуальном и физическом труде. Усвоенные знания, навыки, умения не только реализуются, но и получают своё дальнейшее развитие и творческое совершенствование (М.В. Гамезо). Наибольшее количество заключаемых браков приходится на период от 22 до 25 лет. Молодости присущ оптимизм: человек уже начал действовать в плане осуществления своих идеалов и жизненных целей, он трудится над утверждением своего предназначения. Бывают, конечно, и трудности, но они не кажутся непреодолимыми. Минуты отчаяния, сомнения, неуверенности кратковременны и проходят в бурном потоке жизни, в процессе освоения все новых и новых возможностей. Главная цель молодости, подчеркивает А.В. Толстых, состоит в реализации возможностей саморазвития человека [3, с. 61].

Начало жизненного пути молодого человека связано с определенными планами и надеждами. Однако эти надежды по своей сути являются мечтами, которые необходимо осуществить. Мечта мечте рознь. Важно чтобы мечта была связана с реальностью и возможностью ее достижения. Не будущее вообще, а будущее, построенное на основе настоящего. Молодые люди должны полностью взять на себя ответственность за свою жизнь, отказаться от ожидания помощи (родителей и др.). Тогда реализация собственной мечты потребует от молодого человека при строительстве взрослой жизни самостоятельности выбора жизненной стратегии с учетом окружающей реальности и своих возможностей. Для молодёжи важно проявление самостоятельности в общественной работе. Как только она перестает быть самостоятельной, теряется всякий интерес, развитие задерживается. Этот максимализм делается существенной чертой подхода молодого человека к жизни: нередко это видно в суждениях о человеческом поведении, оценке поступков взрослых, формах поведения и др. Категоричность и прямолинейность оценок молодого поколения окружающего сочетаются с тем, что молодые люди демонстративно высказывают свое неприятие истин, в которых более зрелое поколение не сомневается. Простая ссылка на авторитеты их уже не удовлетворяет, они осуществляют собственный моральный и интеллектуальный поиск. Более взрослых людей это часто раздражает. На коллизию «максимализм скепсис» накладывается сегодня перестройка общества. Отсюда повышенная критичность юных к опыту отцов. В молодости в связи с необходимостью самоопределения и относительно высокой стадией развития личности появляются потребности: понять и оценить окружающий мир; разобраться в себе и определить свое отношение к миру. Возникает необходимость в целостной системе мировоззрения как системе взглядов на мир в целом, представлений об общих принципах и основах бытия как жизненной философии человека. На основе систематического изучения теоретических основ учебных

* Togzhan Satieva, Semipalatinsk state university of a name of Shakarim.

** Sholpan Satieva, associate professor of psychology Semipalatinsk state university of a name of Shakarim.

дисциплин и содержательного анализа знаний, их обобщений и установления межпредметных связей молодёжь овладевает наиболее общими законами природы, общественной жизни и познания. Но мировоззрение это не только система знаний и опыта, но и еще и система убеждений, формирование которых сопровождается чувством их истинности, правильности. Воспитывается привычка поступать в соответствии с приобретенными знаниями. Решаются смысложизненные проблемы не как цепочки разрозненных событий, а как целостный процесс. И в Казахстане все эти проблемы остаются актуальными. В связи с этим, вице-министр образования и науки Казахстана М. Абенов призвал казахстанскую молодёжь принять активное участие в разработке нового законопроекта «О молодежной политике РК» и прислать свои идеи. «Я, пользуясь сегодняшней встречей, хотел бы призвать молодёжь быть более активной, работать с нами, в том числе и по разработке нового законопроекта», – сказал М. Абенов в ходе прошедшего в Астане I национального студенческого слета в Евразийском университете имени Л.Гумилева в Астане. Для того, чтобы человек поступил в соответствии со своими убеждениями, он должен сформировать у себя соответствующую потребность, сформировать активную жизненную позицию. По итогам 9 месяцев 24,5% молодежи участвует в деятельности молодежных организаций, сообщает пресс-служба Минобразования и науки РК. «Доля республиканских молодежных организаций, участвующих в реализации государственной молодежной политики составляет 11,5%, доля молодежи, участвующей в деятельности молодежных организаций – 24,5%», – говорится в сообщении ведомства. Активное участие в реализации мероприятий в сфере молодежной политики и патриотического воспитания принимает 26,7% молодежи. Доля молодежи, баллотирующейся в представительные органы, составляет 3,9%, участвующей в деятельности молодежных организаций – 24,5%. Кроме того, в текущем году создан Комитет по делам молодежи Министерства образования и науки РК, образованы уполномоченные органы по молодежной политике на областном уровне, создан научно-исследовательский центр «Молодежь».

К сожалению, часто в следствие неудач на своём жизненном пути или образовавшегося духовного вакуума молодёжь может обратиться к наркотикам, в религиозные секты, нарцисстическую погруженность в себя и т.д. Так же на неправильный путь могут подтолкнуть скука, желание получить новые впечатления, забыть о «серой» жизни, нежелание трудиться. Наша задача была раскрыть и активизировать работу с молодёжью.

References

1. <http://gendocs.ru>.
2. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. Л.: Издательство Ленинградского ун-та, 1990. С. 56
3. Пономарчук В.А., Толстых А.В. Среднее образование: две критические точки современной школы // Социологические исследования. 1994. № 12. С. 61.
4. Источник: today.kz.

PEDAGOGICS

THE CONTENT OF THE GEF AS A CONDITION FOR THE IMPLEMENTATION OF UPR STUDENT TEACHING STUDENTS AT THE NEW SCHOOL

*E. Gabdrakhmanova**

Abstract

The article deals with organizational and pedagogical conditions of the organization of pedagogical practice, the model describes the organization of the practical training of teachers of vocational training in the field of design in the new introduction of the federal government standard.

Keywords: pedagogical practice, organizational and pedagogical terms, the federal government standard of competence.

Современный этап развития общества становится для образования важной и центральной сферой человеческой деятельности, которая тесным образом связана с многими сторонами общественной жизни. Перспективы экономического и духовного развития страны напрямую зависят от способности образовательной системы в удовлетворении потребностей общества и личности в качественных образовательных услугах.

В условиях динамизма рыночных отношений профессиональная подготовка не может гарантировать выпускнику рабочее место не только в течение всей жизни, но и на ближайшее время. В качестве основного механизма, который призван обеспечить социальную защиту молодежи в условиях рыночной экономики, а также снизить недопустимо высокие потери средств, расходуемых на целевую подготовку квалифицированных кадров, рассматривается компетентный подход в профессиональном образовании, его ориентация на формирование ключевых компетенций выпускника. [6]

В Программе социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу отмечено, что сложившаяся система образования в стране не в полной мере соответствует потребностям личности, общества и рынка труда. В 2007 году Федеральным законом № 232-ФЗ от 24.10. была введена уровневая структура высшего профессионального образования (ВПО). В этой структуре первому уровню образования соответствует степень бакалавра, а второму – степень магистра.

Данные уровни подразумевают отдельные государственные образовательные стандарты и самостоятельную итоговую аттестацию.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения отмечается, что основное внимание следует уделять компетенциям выпускника.

В 2011 году все вузы России полностью перешли на многоуровневую систему высшего профессионального образования в подготовки учителей (бакалавров и магистров образования), что полностью соответствует федеральным государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

Соответственно, объективно возрастает значение формирования высокого уровня профессиональной компетентности будущего педагога, которая впоследствии повысит его конкурентоспособность на рынке труда.

Будущее России, как страны с инновационным типом развития, определяет необходимость переосмысления основных особенностей обновленного образования, которыми становятся:

- способность, готовность и желание к непрерывному самообразованию и образованию;
- критическое мышление, мобильность и склонность к предпринимательству и принятиям рисков;
- культура отношений и поведения;
- способность к предприимчивости и творчеству (креативности);
- ответственность за результаты своего труда;
- толерантность и умение работать как самостоятельно, так и в команде.

Цели и задач модернизации образования представлено в таких документах, как Заявление руководителей стран большой восьмерки «Образование для инновационных обществ XXI века (2006 год), «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» (2009 год), в Посланиях Президента РФ Федеральному собранию. Целевые задачи этих стратегических документов в области образования детально раскрыты и системно представлены в основополагающих нормативно-правовых актах Министерства образования и науки РФ, таких как:

1. «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» (2008 год);

* Elena Gabdrakhmanova, senior Lecturer Department of Fine Art and Design IFI KFU.

2.«Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы» (2011 год);

3.«Государственная программа РФ развития образования на 2012-2020 годы» (2011 год);

4.Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010 год);

5.Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (2010-2011 годы). М. Митина, А.П. Тряпицина и др.

Процесс формирования профессиональной компетентности охватывает формирование профессиональных знаний, умений, навыков, общекультурное развитие педагога, формирование у него личностной позиции и профессионально значимых качеств личности. Профессиональная компетентность педагога по-разному проявляется и реализуется в повседневной педагогической деятельности. Особое значение в развитии профессиональной компетентности учителя в современных условиях приобретает знание научных основ будущей профессиональной деятельности; ее практического освоения; овладение профессиональными умениями и навыками. [7, с. 4]

В настоящее время вопросам профессиональной подготовки педагогов уделяется достаточно много внимания такими учеными как Е.В. Бонаревский, В.Н. Введенский, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.К. Маркова.

Одновленная модель педагогической практики студентов в новых условиях становится необходимой средой (ценностной и развивающей) подготовки и воспитания будущих учителей новой школы лично успешных и профессиональных.

В современных условиях одной из основных задач образования выступает подготовка педагога с высоким интеллектуальным уровнем, способного к концептуальному мышлению, творческой деятельности и готового к самостоятельному управлению собственной профессиональной деятельностью, что позволит ему быть активным субъектом профессионально-педагогической деятельности.

Личность, социальная зрелость, профессиональная компетентность и духовное богатство учителя, сегодня, как никогда, становятся наиболее важными условиями эффективности процесса обучения, развития и воспитания личности учащегося. Следовательно, наиболее важными условиями состояния, результативности и эффективности подготовки нового поколения учителей, их соответствия потребностям общества станут качество образования, уровень сформированности и профессиональной компетентности будущего учителя.

Введение новых стандартов образования сегодня происходит в контексте изменения парадигмы образования, где компетенции являются результатом образования, так как терия современных стандартов образования базируется на теории компетентностей, включая в себя ориентацию на соответствующие формы и методы.

Сегодня, в новых условиях, в вузах необходимо систематически обновлять технологии и содержание образования, и, в то же время, формировать такую среду обучения и педагогической практики будущих учителей, которая смогла бы помогать развивать у студентов большой спектр общепедагогических, общекультурных и профессиональных компетенций, которые необходимы в решении новых сложных социально-педагогических задач.

Понятие «компетентность» (лат. *competentia*, от *competo* – совместно добываю, достигаю, соответствую, подхожу) в словарях трактуется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «осведомленность, правомочность», «авторитетность, полноправность».

«Компетентный» в своем деле человек (от лат. *competents* – соответствующий, способный) означает «осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-нибудь вопросе, авторитетный, полноправный, обладающий кругом полномочий, способный». Чаще всего термин «компетентный специалист» относят к руководителям хозяйственного профиля (И.С. Глуханюк, Е.А. Гнатышина, А.Я. Найн и др.). Вопросы профессиональной компетентности специалиста привлекают внимание современных зарубежных ученых (G. Moskowitz, R.L. Oxford, R.C. Scarcella, E. Tarone, G. Yule), которые смещают акцент на социальные ценности личностных качеств современного работника. [6]

Таким образом, понятия компетенций, компетентностей значительно шире понятий знания, умения, навыка, так как включает направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т.п.), ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления; характер – самостоятельность, целеустремленность, волевые качества. Можно также понимать под компетентностью владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности. Компетенция предполагает некоторое отчужденное наперед заданное требование к образовательной (включая профессиональную) подготовке обучаемого, а компетентность есть уже состоявшееся личностное качество.

Во ФГОС нового поколения в основные термины включены положения, определяющие понятия «компетенции», «общекультурные» и «профессиональные» компетенции. Учитывая данный категориальный аппарат ФГОС нового поколения, следует обратить внимание и на категории, являющиеся органическим его продолжением.

Общекультурные компетенции – совокупность социально-личностных качеств выпускника, обеспечивающих осуществление деятельности на определенном квалификационном уровне.

Профессиональные компетенции – способность действовать на основе имеющихся умений, знаний и практического опыта в определенной области профессиональной деятельности.

Vol. 3. Psychology and pedagogics

В качестве ведущих общепедагогических и профессиональных компетенций бакалавра в ФГОС ВПО определены следующие:

- владение основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3);
- способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4);
- владение одним из иностранных языков на уровне профессионального общения (ОПК-5);
- способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально-значимого содержания (ОПК-6);
- способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1);
- готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);
- способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовку их к сознательному выбору профессии (ПК-3);
- способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4);
- готовность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);
- способность организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6);
- готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7);
- способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий (ПК-8);
- способность профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности (ПК-9);
- способность использовать отечественный и зарубежный опыт организации культурно-просветительской деятельности (ПК-10);
- способность выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-11).

В качестве ведущих профессиональных компетенций магистров в ФГОС ВПО определены следующие:

- способность применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях (ПК-1);
- готовность использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса (ПК-2);
- способность формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-3);
- способность руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-4);
- способность анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач (ПК-5);
- готовность использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач (ПК-6);
- готовность самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки (ПК-7);
- готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов (ПК-8);
- готовность к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области (ПК-9);
- готовность к изучению состояния и потенциала управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа (ПК-10);
- готовность исследовать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы (ПК-11);
- готовность организовывать командную работу для решения задач развития образовательного учреждения, реализации опытно-экспериментальной работы (ПК-12);
- готовность использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении образовательным учреждением, опираясь на отечественный и зарубежный опыт (ПК-13);
- готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-14);
- способность проектировать формы и методы контроля качества образования, а также различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе, на ос-

нове информационных технологий и на основе применения зарубежного опыта (ПК-15);

- готовность проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения (ПК-16);
- способность изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения (ПК-17);
- готовность разрабатывать стратегии просветительской деятельности (ПК-18);
- способность разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций (ПК-19);
- готовность к использованию современных информационно-коммуникационных технологий и СМИ для решения культурно-просветительских задач (ПК-20);
- способность формировать художественно-культурную среду (ПК-21).

Профессиональная компетентностью специалиста – это интегральная характеристика, которая определяет его умение решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности.

Компетентность педагога профессионального обучения в области дизайна, в связи с бинарностью его специфики, предполагает освоение специальных дизайнерских и психолого-педагогических компетенций, которые определяют уровень овладения умениями будущей профессиональной деятельности. Овладение практическими умениями у студентов особенно активно проходит в важнейший в подготовке педагогов профессионального обучения период – период педагогической практики.

Педагогическая практика в системе высшего профессионального образования является видом учебной деятельности, который представляет возможность моделировать собственное научное исследование, видение системы образования, а также осваивать технологию исследовательских процедур.

Главной целью педагогической практики является подготовка студентов к педагогической деятельности в реальных условиях учреждений среднего и дополнительного образования.

Соответственно педагогическая практика должна быть спроектирована таким образом, чтобы студент имел возможность овладевать соответствующими компетенциями в деятельности, диагностировать и развивать их. Разработка системы интегрированных заданий и системы оценки их выполнения – одна из ключевых задач разработки программы практики. Компетентностный подход, являясь основой разработки программы практики, ориентирует на достижение нового качества профессиональной практической подготовки, оценку динамики развития профессиональной компетентности студентов в условиях реальной деятельности. В процессе педагогической практики студент решает профессиональные педагогические задачи в соответствующей области профессиональной деятельности (образование, социальная сфера). Ценностный смысл практики состоит в том, что он овладевает опытом реализации целостного образовательного процесса в условиях реальной профессиональной деятельности (с учетом специфики конкретной основной образовательной программы).

Содержание практики, разработанное на основе компетентностного подхода, предполагает, что единицей проектирования и развертывания содержания является профессиональная педагогическая задача и производные от нее задания, которые носят интегрированный характер и разрабатываются совместно педагогом, психологом и методистом. Выполнение заданий представляет для студента процесс практического решения профессиональной педагогической задачи.

Содержание педагогической практики может включать инвариантную систему заданий, которая направлена на формирование готовности студентов самостоятельно проектированию, реализации образовательного процесса в школе, и вариативную часть, ориентированную на ожидания студента и его творческие и научные интересы, задачи, которые решает конкретная школа/конкретная в процессе реализации проектов инновационной деятельности и т.д. Перечень заданий вариативной части может быть разнообразен и неограничен. Это могут быть задания, связанные с участием в управленческой деятельности, диагностических исследований, построение воспитательной системы, организация выставочной деятельности и др.

Перечень заданий вариативной части может быть разнообразен и неограничен.

Результаты работы вариативной части практики входят в портфолио студента как содержательная основа резюме будущего специалиста.

Организационно-педагогические условия педпрактики на факультете включают:

- диагностические условия (живое обсуждение, а также обсуждение в Интернет-пространстве противоречий и затруднений в профессионально-педагогической деятельности студентов-практикантов прошлого года обучения; выделение соответствующих типов; их характеристика);
- проектировочные условия (разработка целей, задач педпрактики, ориентированной на формирование основных компетенций педагога, их научное обоснование, подготовка баз педпрактики, выработка критериев эффективности проекта и условий внедрения в практику);
- условия профессионального самовоспитания (обеспечение реального профессионального роста студентов путем освоения индивидуализированных методов, приёмов и средств самовоспитания как формы самосовершенствования педагога, участие в студенческих научно-практических конференциях и др.).

В рамках последовательной модели организации практической подготовки будущих учителей предполагает последовательное объединение теоретической и практической фаз в процессе обучения: 1-я фаза – теоретическая подготовка, включающая школьную практику в форме тренингов и микропреподавания, 2-я фаза – практический курс длительностью от 1 до 1,5 месяцев, который представляет собой стажировку на рабочем месте в качестве «кандидата в учителя» или стажера. [8].

Модель организации педагогической практики в Институте Филологии и Искусств КФУ представляет собой взаимосвязанные между собой компоненты непрерывно изменяющейся, самонастраивающейся и самообучающейся развивающей среды обновленной педагогической практики.

Основными характеристиками модели являются: 1) целостность построения содержания профессиональной деятельности; 2) интеграция методологической, теоретической, методической и практической составляющих профессионально-педагогической подготовки; 3) прогностичность.

Данная модель является, по своей сути, практическим руководством для подготовки и принятия эффективных управленческих решений, подготовки методических руководств по организации практики, процедур оценивания достигнутых результатов и выработки рекомендаций для корректировки целевых задач и механизмов реализации практики.

Системообразующим фактором модели взаимосвязанных компонентов организации педагогической практики является развивающая среда педагогической практики, которая позволяет перевести разработку индивидуальных маршрутов практики каждого студента на качественно новый уровень. В них должны присутствовать требования как новых образовательных программ, так и работодателей (конкретных школ и ДООУ), производиться общая оценка деятельности студента на практике и составляться план корректировки выявленных дефицитов его развития. Владение студентом конкретными технологиями менеджмента качества во время педагогической практики позволяет ему:

- освоить новое пространство учебной и воспитательной деятельности;
- овладеть новыми ролями в профессиональной деятельности;
- установить взаимодействие со всеми заинтересованными в его качественном образовании сторонами;

- адаптироваться к более широкому кругу их требований;

- конструктивно воспринимать выраженную различным образом степень удовлетворенности его деятельностью во время практики.

Освоение различных ролей повышает готовность к реальной практической деятельности учителя в новой школе, также переходящей на управление учебным и воспитательным процессом в системе менеджмента качества.

Конкурентоспособный специалист с профессиональным образованием любого уровня должен отвечать всем требованиям и мировым тенденциям развития рынка рабочей силы, уметь быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни, обладать набором необходимых компетентностей в разных областях человеческой деятельности. В связи с этим традиционные подходы в образовании, направленные на усвоение обучающимися определенной суммы знаний и умений, теряют свое значение. На первый план выступают инновационные личностно-ориентированные методы и технологии обучения и воспитания.

Профессиональное обучение приходится преимущественно на подростковый и юношеский возраст, в этот период идет активный процесс социализации, то есть процесс включения в структуру общества. Развитие обучающихся (студентов) связано, прежде всего, с реализацией их потенциалов. Реализация возможностей происходит в деятельности – учебе, ориентированной на выполнение обучающимися (студентами) практических заданий, которые формируют профессиональные навыки.

Уже сейчас каждый студент должен осознать, что по окончании учебного заведения перед ним встанет проблема трудоустройства. Поэтому, работая в школе в период практики, студенты должны объективно оценить свои силы и возможности, учесть изменяющиеся социально-экономические условия государства, нацелиться на работу. Такая практическая и психологическая подготовленность на самостоятельный выбор дальнейшей деятельности является залогом востребованности наших выпускников на рынке труда.

Следует признать, что классическая образовательная среда не всегда учитывает индивидуальные особенности обучающихся и ориентирована на среднестатистического студента. И часто вследствие этого будущие профессионалы, изначально руководствующиеся позитивными мотивами в выборе профессии, в дальнейшем выражают нежелание работать по специальности и давать гарантию качества, неумение творчески подойти к делу. В последнее десятилетие в системе образования России усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи обучающимся (студентам) в учебно-воспитательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение. Особенностью развития системы сопровождения является необходимость решения задач сопровождения в условиях модернизации образования, изменений в его структуре и содержании. Данный вид сопровождения отвечает новой парадигме образования – развитию субъектности и индивидуальности обучающегося (студента) [2, 11].

References

1. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург: УГПП, 2000. 218 с.
2. Домарева М.А. Психолого-педагогическое сопровождение модульного обучения. URL: http://www.lipetsklmk.ru/materials/teachers/DomarevaMA/Prog_modul_obucheniya.pdf.
3. Игонина Т.Б. Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях педагогической практики (На примере классического университета): Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01: Кемерово, 2001 262 с.
4. Калинина Т.М. Дневник педагогической практики. Рабочая тетрадь: Учебно-методическое пособие. Оренбург: ГОУ ВПО ОГУ, 2003. 150 с.
5. Малинская Л.А. Педагогические условия подготовки будущих учителей изобразительного искусства к руководству художественно-творческой деятельностью школьников. Дис.... канд. пед. наук: 13.00.08: Уфа, 2010. 198 с.
6. Никитин В.Я. Профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: Монография. Санкт-Петербург: ИПК СПО, 2012. 184 с.
7. Петрова Г.А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя / Г.А. Петрова; Ред. Т.В. Шуртакова. Казань: Издательство Казанского университета, 1976. 200 с.
8. Саврасова А.Н. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в процессе педагогической практики: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 СПб., 2006. 168 с.
9. Холоднова И.В. Организационно-педагогические условия преодоления профессиональных деформаций преподавателей среднего специального учебного заведения. Дис.... канд. пед. наук: 13.00.08: Ростов-на-Дону, 2007.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: <http://www.standart.edu.ru/>

S. Savelyeva*

Abstract

The article considers the general tendencies of innovative development of Russian education. The causes of innovative phenomena in the sphere of education are analyzed. The article defines the conditions of the effective introduction of innovations.

Keywords: innovation, innovative education, innovative processes, competence, competence-based approach.

В условиях интенсивных преобразований современного социума проблема реформирования российской системы профессионального образования с целью достижения адекватного соответствия перспективам развития страны, активно входящей в мировое образовательное пространство, является основополагающей. В динамично изменяющихся социально-экономических условиях перед Россией стоит приоритетная задача повышения уровня образования в соответствии с требованиями мировых образовательных стандартов и научно-технического прогресса.

В ведущих странах мира уже в 60-е годы XX века стали осознавать, что без эффективного функционирования системы высшего образования и передовых исследований в области новых технологий невозможно удержать прочные позиции на мировой арене.

Обращение к проблемам инноватики и введение их в число важнейших направлений современной российской педагогики связано с осознанием возрастающей роли инновационных процессов в обществе. Интеграция российской школы в мировое образовательное пространство предполагает её сближение с аналогичными структурами ведущих стран мира, что возможно лишь путём осмысления позитивного опыта и сознательного заимствования, что невозможно без активного внедрения инноваций.

Как отмечают А.А. Скамницкий, В.Ю. Перевезенцев, С.Н. Фомин, термин «инновационное обучение» как альтернатива традиционному, начавший использоваться в конце 1970-х гг., означал освоение принципиально новых дидактических методов обучения с целью активизации процесса профессиональной социализации личности [1].

Основы теории инноваций заложены Дж. Брайтом, Н. Кондратьевым, П. Сорокиным и др. Изучению сущности, структуры, особенностей протекания инновационных процессов в образовании посвящены исследования В.И. Андреева, М.С. Бургина, В.А. Сластёнина и др.

Философия инновационного образования в отечественной науке – это особая область системы обучения и воспитания, вызванная к жизни изменением характера общественного развития и всего социального уклада. Поэтому актуальными на сегодняшний день являются вопросы соответствия отечественного образования глобальному инновационному процессу; качества образования и предоставляемых образовательных услуг и др.

Условия XXI века в значительной степени определяют инновационный характер стратегии образовательной деятельности учебного заведения.

Инновационная образовательная среда в данном контексте становится фактором эффективной подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям. В сложившейся ситуации очевидным является то, что современная система образования должна быть направлена на развитие *активной* (субъектной) позиции учащихся в процессе обучения. При этом необходимо учитывать, что образовательные границы становятся более размытыми, появляется больше возможностей для взаимодействия в системе «учитель-ученик» (например, дистанционное обучение).

В сфере профессионального образования, по мнению ведущих российских учёных, важным инновационным направлением должно стать создание международной системы сопоставления профессиональных компетенций и оценки качества профессиональной подготовки кадров.

По сути, именно на решение данной задачи и направлена реализация принципов компетентностного подхода в образовании (Е.Б. Апкарова, В.И. Блинов, В.А. Болотов, А.Г. Глазунов, Ю.В. Громыко, В.Ф. Кривошеев, О.Е. Лебедев, О.Д. Прянишникова, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, Г.А. Цукерман и др.).

По мнению О.Е. Лебедева, компетентностный подход есть совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования,

* Svetlana Savelyeva, candidate of Pedagogic Sciences, Moscow Region State Institute of Humanities and Social Studies.

организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов, который выдвигает на первое место не информированность учащегося, а его умения решать проблемы, возникающие в практической деятельности, и овладение способами деятельности [2].

Очевидно, что важной задачей в сфере отечественного образования является информационное обеспечение инновационных процессов в образовательной системе. Информатизация образования является одним из ведущих приоритетов Российской государственной политики, так как эффективность педагогических инноваций может проявляться только при условии их широкого распространения.

Построение единого информационного образовательного пространства опирается, в первую очередь, на специализированные электронные сети сотрудничества и партнерства ЮНЕСКО, которые помогают реализовывать различные задачи на местном, национальном и международном уровнях.

Важнейшим центром интересов разработчиков педагогических инноваций в образовании, как отмечают Т.Ю. Ломакина и Г.А. Фирсов, является конвергенция исследований по различным направлениям: управление (педагогический менеджмент), дидактика и др. Значительный инновационный материал также накапливается в процессе функционирования экспериментальных площадок, где ведётся инновационная работа по различным аспектам деятельности. Развитие образовательной сферы на основе педагогических инноваций невозможно без совершенствования общественных отношений, материальной базы, культуры жизни и других областей, так как развитие инноваций в образовании зависит от ряда условий (социальных, психологических, педагогических и др.). К педагогическим условиям в данном контексте относятся: вовлечённость научных учреждений и отдельных учёных во внедрение инноваций, в разъяснение возможных негативных последствий.

Инновационные процессы в профессиональном образовании обуславливают, в свою очередь, ряд требований к профессиональной подготовке педагогических кадров, способных к анализу, прогнозированию и внедрению педагогических инноваций. По сути, в современной науке можно говорить о категории «инновационная компетентность», характеризующей некую способность и готовность педагога к инновационной педагогической деятельности в постоянно изменяющихся условиях образовательной среды.

Таким образом, ориентация на постоянное развитие инновационной деятельности является объективной необходимостью развития и поддержания современной системы профессионального образования.

References

1. Лазарев В.С. О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения и развития // Педагогика. 2010. № 7. С. 12-22.
2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3-12.

*L. Borovikova **

Abstract

This article examines the problem of educational innovations in the period of postmodernism, which ideas sometimes destroy human existence. It invites to "go back to being" in the methodology of education, actualizing its ontological and axiological approaches.

Keywords: post-modern, innovation, education, human being, onto-axiological approach.

В науке общее предчувствие перемен дает толчок к созданию новой постмодернистской философии образования и педагогики. Становление парадигмы постмодерна с заложенными в ней, пока еще в неявной форме, идеями и концепциями, дают новые основания для проблематизации состояния российского образования и поиску новых методологических подходов.

С эпохой наступившего постмодернизма обостряются противоречия между новым философским мышлением, в котором, с одной стороны, наиболее важным элементом человеческого опыта, таким как творчество, диалог, гуманизм, придается общечеловеческое значение как отражению всепланетарных общечеловеческих ценностей и формируется философия универсализма. С другой стороны, современная философия постмодернизма вытесняет онтологию с ее опытом бытия, с ее идеей поиска абсолюта, заменяя понятиями становления, плюральности, разнородности и отдельности. Идея возможности плюрального моделирования мира, а не поиска смысла в предзаданном «истинной» природой онтологии, разрушает бытие человека, он теряет точку данного мгновения, свое временное наличие, а отсюда и наличие самому себе, своему сознанию, своей субъективности.

Стремительный процесс модернизации образования, требующий быстроты преобразований, смены взглядов, подходов, изменения бытия в целом, вступает в противоречие с ментальностью человека, которая «впитывается» и создается годами, бытует на основе традиций и не может меняться мгновенно имманентно изменяющейся реальности. Переориентация человека от бытия к становлению затрудняет возможность построения концептуальной модели в образовании, ограничивает познание человека как экспликацию глубинного смысла и ценности бытия, расшатывает его устои. Эти процессы заставляют все человечество и каждого человека искать те устойчивые основы, которые помогут устоять в вихре перемен и поддержать главные человеческие качества, то есть появилась потребность вернуться к онтологии.

Одним из основ устойчивого человеческого бытия становится образование, в котором инновации отражают процесс его развития, непрерывность образования позволяет человеку «успевать» за преобразованиями и соответствовать новым требованиям общества. Спектр инноваций огромен и не имеет завершения, и в потоке этих изменений важно не упустить главную цель образования – человека. Для того, чтобы преобразования были действительно эффективными, они должны отвечать не только интересам образовательной системы, но и человеческой потребности в развитии, сохранении качеств, приобретенных человеком вне зависимости от наступивших изменений, устойчивость, которых проявляется в необратимости развития, а, значит, обеспечивает уже его качество.

Современные требования к качеству образования несут в себе аксиологическую составляющую, ведь стандарты образования, по сути, отражают ценности современной реальности, включают в себя оценку качества человека – человеческого, личностного, профессионального и т.д. В обществе система ценности всегда выступает в качестве наиболее высокого уровня социальной регуляции, по емкому определению Г. Риккерта – «Ценности – это идеальное бытие нормы» [4, с. 11].

Качества человека выражают его ценностное бытие. Но ценности образовательных институтов, реальной действительности и человека могут разойтись, так происходит размежевание аксиологии – ценности и онтологии – истины, и тогда даже гуманистические ценности могут не совпадать. Будущее бытие современного человека не будет полным, если критерии истины не будут соединены с критериями ценности. Возникает необходимость возврата к философской мысли периода Платона – Гегеля, когда ценности рассматривались как неотъемлемая составная часть бытия. Современное определение аксеологии дается в тесной связи с онтологией, это «...философская дисциплина, занимающаяся исследованием ценностей как смыслооб-

* Larisa Borovikova, Candidate of Science, "Institute for Cultural Education" of Russian Academy of Education.

разующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным деяниям и поступкам» [2, с. 21].

Образование человека в современном мире становится фактически неотделимо от его бытия. Оно начинается в утробе матери и осуществляется непрерывно на протяжении всей жизни. Но для того, чтобы оно реально стало формой человеческого бытия, исторической мерой и «границей» человеческого образа жизни, оно должно давать человеку смысл, ценностные ориентиры, право выбора, возможность реализовать потенциал и развить свою личность, обучаться новому в стремительно изменяющемся мире.

Методология современного образования, интегрируя онтологический и аксеологические подходы, сможет дополнить функцию развития человека, функцией службы деятельности человека, в которой ценность станет ее целью и средством, общественно и лично значимой, наполненной смыслом бытия. В чем суть этой интеграции, этого «онто-аксеологического подхода»?

Во-первых, в отборе содержания образования, которое приобретает ценностную характеристику лишь в той мере, в какой они вовлекаются в сферу человеческой деятельности, отношений, составляющих сущность человеческого бытия. Исходным источником воспитания и обучения человека служит содержательность самой жизни, она уже сама по себе является содержанием образования и органично вплетается в целостную ткань проживания человеком своей индивидуальной жизни среди других людей, в своем времени. Такая организация жизни в образовательном пространстве названа И.А. Колесниковой «стратегией пребывания в содержании», а В.И. Слободчиковым – «со-бытием». На наш взгляд, эти технологии сходны по своей сути осмыслением образовательного процесса как сферы совместного творчества, мировоззренческого (смысложизненного) самоопределения, наполнения смыслом человеческих интересов, приданием существованию общечеловеческую форму – жизнелюбие и подлинную причастность к миру, единение, гуманизм.

Во-вторых, образование может дать ценностные ориентиры, только обеспечив совокупность индивидуальных переживаний бытия и образовательной реальности человека, объединяя и отграничивая значимое, существенное для всего человечества и для данного человека. Онтологический акцент в содержании образования делается на то общее, сущностное, что необходимо человеку, аксеология определила его как общечеловеческие ценности, но их необходимо сделать еще и ценностями каждого человека. Соотнесение имеющихся и обретение новых ценностных смыслов, на основе общечеловеческих нормативов, человеческой деятельности, помогает человеку приобрести свою аутентичность так, как ценности в определенном объеме усваиваются (присваиваются) индивидом в ходе образования. Главным способом разрешения этой проблемы может быть в понимании, человека, которое заключается в том, чтобы осознать способ его существования его бытия, понять в какой мере и как он участвует в создании своей жизни, как он переживает тот или иной момент своего существования. Такой подход, являясь по сути своей гуманистическим, подразумевает отказ от взглядов, игнорирующих субъективно – личностную основу бытия человека во всей ее сложности, противоречивости и неисчерпаемости, и признает в человеке мощный потенциал, зачастую скрытых и нереализованных возможностей.

В-третьих, ценности человека существуют на уровне сознания и подсознания. Сознанию даны только носители ценности вместе с мерой ценности, которая и превращает их в желаемое. Бытие какой – либо вещи как действительной ценности постигается в эмоциональном, а не в интеллектуальном акте. Поэтому образовательные технологии нужно строить как на рациональном, так и на иррациональном уровне. Необходимо признание трансцендентности бытия, возможности образования и развития в виртуальной реальности – особом типе онтологически самостоятельной реальности, которая существует только «здесь» и «теперь» и создает человеку видимости включенности в событие. По мнению Дж. Лили, виртуальный мир является потребностью современности, это еще неизведанные пространства психики, характеризующиеся высоким уровнем, запредельным сознанием и состоянием: «...опыт высоких состояний сознания необходим для выживания человеческого вида» [2, с. 497]. Виртуальные реальности способствуют самоактуализации человека, высвечивают новые грани человеческого опыта и осознания, являются способом обнаружить смысл его собственной экзистенции.

В четвертых, образование должно опираться на базовый человеческий экзистенциал – духовность. Она является отличительным способом его существования и предполагает наличие системы высших потребностей, идеалов, интересов, ценностных ориентаций. Устойчивая духовная связь между членами образовательной общности, когда нормы, ценности, смыслы общения создаются совместными усилиями ее участников, максимально возможна в бытийной представленности, противоположной по сути социальной, формальной организованности людей. Для того, чтобы эта связь

состоялась, образовательное пространство необходимо дополнить пространством душевного и духовного развития, неструктурированной неформальной общностью.

Духовность не может передаваться знаниями, это, в первую очередь, объективно существующие отношения между людьми, их взаимодействие и сотрудничество в сфере совместного бытия, поиске способов со – бытия, которые ведут к качественно-му изменению всех субъектов этих отношений. В со – бытии проявляются экзистенциальные смыслы образования с позиции самого человека, ускоренного в бытии, это итог его собственных усилий в творческой жизни.

Образование человека не может не затрагивать экзистенциальные проблемы «бытие – для – других» как главную ценность бытия. Человек по самой своей природе есть бытие с другими (М Хайдеггер), для других, быть собой с другими. Рождаясь, человек постоянно пребывает в разнообразных формах общности. В ходе образования они социально формализуются, но для решения лично – смысловых задач человека, необходимо, чтобы эти формы, находились в постоянном развитии, сменялись, все более обогащались, приобретая ценностную окраску. Как отмечает А.И. Субетто, чтобы в них человек приобрел «ноосферно-этические основания, осознал фундаментальную функцию «МЫ-онтологии» человека для его «Я-онтологии», смог разорвать границы своего индивидуального бытия и, оставаясь собой, обогатить свою духовность через диалог с миром» [6].

Пребывание человека в различных по культуре способам общения и нормам общностях, позволит решить еще одну образовательную задачу – приобретения им особого принципа существования, который с позиций экзистенциально-личностного подхода является толерантностью. Образование, построенное на принятии множественности и многообразия бытия, неизбежности сосуществования различий, на основе расширения собственного опыта человека путем приобщения его к иным культурам взглядам, окружающей среде, самому себе неизбежно приводит его к толерантности к миру.

Интеграция онтологического и аксиологического подходов, как инновация в образовании, способна дать прочную теоретическую основу для укрепления причинно-следственных связей между общечеловеческими и индивидуально-личностными ценностями, для сближения образования к бытию, объединения их смыслов, преодоления отрыва ценностей от бытия.

References

- 1.Всемирная энциклопедия: Философия XX века. М., 2002.
- 2.Волков Ю.Г., Поликарпов В.С. Человек: Энциклопедический словарь. М., 1999.
- 3.Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога: Научно-методическое пособие для системы повышения квалификации работников образования. СПб.: Дрофа» Санкт-Петербург, 2003.
- 4.Краткий философский словарь. М.: «Проспект», 1997.
- 5.Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. Уч. пособие для вузов. М.: Школа Пресс, 1995.
- 6.Субетто А.И. Этика педагогических инноваций, «Академия Тринитаризма». М.: 2004.

TRENDS AND ISSUES OF PROFESSIONAL EDUCATION PROGRESS

A. Chistyakova*

Abstract

The paper deals with principal trends of professional education content within the framework of Russia shifting to innovation economics. The issues under consideration concern the sphere of interaction of professional training and theoretical knowledge implementation techniques. To achieve successful solution of the problem the author proposes to incorporate the following process sequence into professional education content: cognition–projecting–strategy–planning, whose functions are presented in the body of the paper. The whole scope of the specified processes as a means for professional education will make it possible to solve the conflict between theory and practice. Besides, transformation of professional education content will permit to overcome professional genesis crisis, to ensure the achievement of required professional level, will open up possibilities for professional making in the context of network cooperation and social partnership.

Keywords: innovation economics, professional education, informational environment, education techniques, total knowledge, project approach, strategy–planning.

В глобальной динамике информационной среды, определяющей современный мир, происходит кардинальная смена деятельности человека, изменениям подвергаются также его сознание и образование. В данной ситуации актуальной становится задача преобразования содержания профессионального образования.

Если общее образование является носителем культурно-исторического контекста в процессе обучения и воспитания, то для профессионального образования движущей причиной изменения служат социально-экономические факторы, которые существенным образом меняют содержание и характер процессов профессионального образования [6].

Так в постиндустриальном обществе, в связи с переходом к инновационной экономике знания превращаются в главный экономический ресурс, в предмет обмена и продажи – т.е. товар. Однако чтобы стать ресурсом, знания должны быть представлены не в теоретической форме, а в общедоступном утилитарном применении. Таким образом, налицо колоссальный разрыв между теоретическим знанием и знанием практическим. Противоречие между теорией и практикой порождает проблему профессионального образования, требующей его трансформации.

В эпоху индустриального общества основным человеческим ресурсом, востребованным со стороны производственных систем, являлся специалист, т.е. работник, владеющий узким технологическим профилем и необходимыми для решения конкретных задач практическими навыками. Производство характеризовалось рутинизацией труда и трафаретностью в подходах к решению возникающих проблем, профессиональным партикулизмом мышления. Все эти явления блокировали профессиональное творчество, готовность к самосовершенствованию, накоплению и передаче новаторского опыта последующему поколению профессионалов.

Начавшийся в 90-х годах резкий перелом в характере и направлениях социально-экономического развития страны, вызвал полный развал экономики. В этих условиях система профессионального образования, ориентированная на «обслуживание» экономики, оказалась абсолютно не приспособленной к создавшейся ситуации. Казалось бы, в период расцвета хозяйственной деятельности и предпринимательской активности населения логично было увеличить число учреждений, выпускающих экономистов, финансистов, бухгалтеров, специалистов коммерческого профиля, внедрение в учебный процесс информационных технологий [5]. Однако рынок не спешил поворачиваться к ним лицом. Причина такого отношения со стороны рынка труда была в очевидности того факта, что система профессионального образования продолжала, не смотря на развитие инновационной экономики, выпускать специалистов, которые стали не нужны. Рынок требовал профессионалов.

В настоящее время профессиональное образование столкнулось с рядом совершенно новых проблем:

1. в связи с резким сокращением жизненного цикла любого товара, включая инновации и технологии, возникает необходимость постоянной переподготовки и переквалификации традиционного специалиста;

2. основным требованием инновационной экономики к теоретическому знанию как ресурсу становится наличие механизма его практической реализации, что дает возможность создавать свои собственные прецеденты новых, еще не существующих производств и технологий;

* Alexandra Chistyakova, Candidate of science (education), associate professor (docent), Magnitogorsk State University.

3. в условиях современной информационной среды ключевую роль играют овладение новыми методами и инструментами работы с Будущим, умение входить в существующие и строить новые профессиональные общности.

Решая данные проблемы, профессиональное образование делает своим содержанием три процесса: познание, проектирование и стратегирование, а современный профессионал в таком случае являет интегральные способности, предполагающие:

- умение быстро ориентироваться в сложном и многоуровневом мире
- умение строить пространства потенциально возможной деятельности
- умение становиться субъектом собственной деятельности.

Стремление к познанию заложено в человеческой природе. Оно всегда сопровождало его, являясь средством ориентации в окружающей действительности. Процесс эволюции познания постепенно позволил выделиться особому явлению культуры – науке, а, следовательно, и профессиональной группе людей – ученым. Однако, со временем, естественное развитие науки, возникшее по запросу практики, стало постепенно заменяться определенной степенью её самостоятельности. Наука ставит уже свои собственные познавательные задачи и вырабатывает специальные средства познания. Это привело к тому, что наука с одной стороны стала превращаться в ведущую производительную силу, становиться предметом заказа со стороны общества, а с другой, она стала достаточно быстро утрачивать то ценностное, что было присуще ей изначально – сопровождение человеческой практики.

Однако, к концу XX века, в связи с ростом информационной среды, наука оказалась в кризисном положении. Общее пространство жизнедеятельности человека распадается на отдельные фрагменты, создавая ощущение мозаичности окружающего мира, отсутствия целостности общественных отношений. Предлагаемое массовой культурой и информационной средой потребление готовых форм, приводят к атрофии способности анализа и выработки собственного, критического отношения к содержанию информации. Информационная среда замещает в сознании человека ценность познания.

Полагая познание одним из направлений социокультурной миссии образования, следует сделать его базовым содержанием при построении образовательных технологий, что позволит:

- осваивать не суммы готовых знаний и умений, а методы освоения новых знаний, в условиях их стремительного увеличения
- сделать актуальной необходимостью для каждого человека уметь осваивать принципиально новые специальности, инструменты деятельности и т. д.

Кроме того, построенные таким образом технологии, позволят уйти от стандартной схемы «учитель – ученик», к паре образовательных субъектов «коллега – коллега», объединенных совместным постижением окружающей действительности.

Человек, чтобы сохранить себя в современной ситуации, должен бережно относиться к культуре и историческому прошлому, уметь выстраивать и проектировать свое будущее.

Латинское слово «проект» (projectus) переводится как «нечто, брошенное вперед». Само проектирование уже как деятельность, как ее особый идеальный тип можно определить так: процесс промышления того, чего еще нет, но должно (не должно) быть [1]. В России проектирование как особый вид деятельности отличался следующими характеристиками:

Во-первых, это была деятельность, осуществляемая представителями новой социально-профессиональной страты – инженерии.

Во-вторых, как деятельность, проектирование еще не было институционализировано, т.е. не возникли еще специальные, легитимные формы ее осуществления.

В-третьих, объекты проектной деятельности носили сложный, комплексный характер.

Постепенно проектирование перестало быть исключительной принадлежностью научно-промышленного и строительного комплексов и вошло составной частью в социально-гуманитарные разработки, в том числе осуществляемые в образовании. В инновационных педагогических технологиях, в частности, стали широко использоваться такие понятия, как «метод проектов», «проектный подход», «проектная деятельность». Следует подчеркнуть отличие проектного подхода в профессиональном образовании от так называемого «метода проектов», разработанного У. Килпатриком в рамках системы общего образования. «Метод проектов», основанный на идеях «философского прагматизма» Ч.С. Пирса и Дж. Дьюи, предполагал усвоение учащимися необходимого объема знаний, умений и навыков с помощью механизма включения учащегося в цикл учебных проектов, ориентированных на самостоятельную работу с предметами и знаковыми системами внешней среды. По замыслу автора «метода проектов», пробуя и ошибаясь, но неуклонно двигаясь к заданной цели, учащийся будет способен эффективно освоить определенную предметную область культуры.

Проектный подход как элемент образовательного процесса в самой своей основе предполагает решительный отказ от «заранее» известного набора знаний, умений и навыков. Средствами проектной деятельности необходимое предметное знание не сообщается, не «передается» учащимся, а, наоборот, формируется, «появляется» в процессе реализации самой проектной разработки. На начальном этапе проекта нет ничего или почти ничего, за исключением базовой целевой установки и средств осуществления мыслительной деятельности. Как само знание, так и формы его представления и дальнейшего использования в проблемных ситуациях создаются в мышлении конкретного участника проекта. Практическая реализация проектного подхода может

быть успешной лишь в случае баланса двух составляющих: 1) направленностью на реализацию конкретной и значимой цели и 2) его «внутренней организацией», обеспечивающей приобретение новых знаний учащимися, наращивание ими своих профессиональных способностей. Поэтому важнейшей задачей проектного подхода в профессиональном образовании должно являться обеспечение содержательной увязки конкретных целей и задач проекта с трансляцией знаний, навыков и способностей, которые необходимы для включения в то или иное профессиональное сообщество.

Современная модернизация в России, так или иначе, затронула вопрос стратегирования, данная тенденция все более отчетливо проявляется в усилении проектной составляющей. Стратегирование в целом обозначает совокупность процессов разработки стратегии, ее реализации, ее согласования с другими стратегиями и, в общем, построение любой деятельности со стратегических позиций. Подавляющее большинство разработок рассматривают стратегирование преимущественно как способ управления сложными социальными объектами в рамках длительных временных интервалов и при динамично меняющейся ситуации.

Становление человека как субъекта собственной деятельности в мире современной профессиональной практики требует решения множества задач, связанных с поиском и обнаружением необходимых ресурсов, целеопределением, программированием деятельности и управлением процессом ее реализации. Как указывалось выше, решение этих задач находится «в компетенции» познавательной и проектной деятельности. Однако, даже тщательно проработанная программа (как результат проектирования) постоянно пребывают «на грани срыва», вследствие различных внешних «угроз». Это приводит к тому, что человек вообще отказывается от позиционирования себя в качестве потенциального субъекта конкретной деятельности и строит свою жизнь в расчете на случайные заработки, погвернувшийся шанс. Такая «профессиональная» позиция стала для нашего времени – типичной.

Включение в профессиональное образование последовательной цепочки:

ПОЗНАНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТРАТЕГИРОВАНИЕ

позволит, с точки зрения Н.Г. Алексеева, выстроить комплекс «встречных правил поведения». С одной стороны это ситуация, задающая особые правила нашего поведения, с другой – мы сами должны дополнительно налагать на себя некоторые правила, которые нас ограничивают [2]. Условно такие правила делятся на две категории: 1) правила задания пространства стратегирования 2) правила проектирования контролируемых ситуаций.

Совокупность рассмотренных нами процессов является мощным средством работы с многообразием современного мира практики. Как инструмент образования, в целом, эта совокупность:

- обеспечивает формирование целостного знания
- позволяет человеку осваивать новое и создавать для себя «фильтры безопасности» при работе с информационной средой
- формирует способность и практические навыки самообразования.

Как инструмент профессионального образования, совокупность трех процессов:

- позволяет человеку преодолеть кризис процесса профессионализма в современном мире деятельности
- способствует овладению уровнем профессионализма, задающим нормы и направления развития данной профессиональной области
- открывает широкие возможности для системы профессионального образования в становлении активного субъекта деятельности социальной среды, ресурсом в рамках сетевой кооперации и социального партнерства.

References

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного развития: Дисс.... д-ра псих. наук. М. 2002.
2. Алексеев Н.Г., Павлов И.С., Скворчевский К.А., Швецов В.В. Взаимодействие городской инфраструктуры, рынка труда и профессионального образования средствами маркетинга и проектной формы обучения. М., 2006.
3. Громько Ю.В. Метод В.В. Давыдова. Учебная книга для управленцев и педагогов. М. 2003.
4. Леонтович А.В. Подборка статей о практике организации исследовательской деятельности учащихся // Завуч. 2001. № 1. 2001. С. 93-119.
5. Скворчевский К.А. Технология подготовки специалистов по маркетингу // Профессional. 2003. № 2. С. 9-12.
6. Слободчиков В.И., Павлов И.С. Содержание профессионального образования в условиях информационной среды. М.: ГОУ «Колледж предпринимательства», 2008.
7. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М. 2007.

INNOVATION PROCESSES AS A MECHANISM FOR INTEGRATING
PEDAGOGY AND PRACTICE

*K. Grachev**

Abstract

Besides the traditional interrelation of a pedagogical science and practice there is also a return, sold through innovational processes. The higher the level of the innovative search, the "higher" layers of a science addresses practice.

Keywords: innovative search, innovation process, the integration of theory and practice, teaching experience, experimental work, experimental development work.

Recently, in line with the implementation of the main ideas of modernization of Russian education, has become more urgent problem of the relationship of the theoretical educational research and innovative pedagogical practices. In general, the problem is one of the key methodology of pedagogy. This issue at various times engaged writers such as M. Danilov, V. Zagvyazinsky, V. Krajewski, G. Schedrovitsky, etc. However, most of the works devoted to the consideration of issues pertaining to the relationship of educational theory and practice, the system of this relationship is built from the point of priority of science. That is, the active role it plays in science and research activities have original "engine" of the relationship between science and practice in the field of education.

In our view, this approach is one-sided, because the practice in relation to the system of science plays the passive role of the Executive rules, regulations, and rules, provided by science. As rightly pointed V. Shubinsky, education is currently lacking in the development of the methodology of the teaching, or rather the methodology for converting educational events related to the methodology of social action (or activity), as a special aspect of the methodology of pedagogy [1]. This thesis is confirmed by the practice of education, which in recent decades has demonstrated some form of effective communication with teaching science. It is an innovative process in search of education and innovation as a specific form of development of pedagogical reality.

The traditional approach to understanding the relationship of educational theory and practice, most clearly reflected, in particular, V. Krajewski suggests that the construction of the communication system of pedagogy and teaching practice begins with pedagogical activity in the future unfolds in a sequence of stages: theoretical study and identify patterns – the formulation of principles (as a change from things for granted and therefore – from the implementation of scientific and theoretical function to function constructively pedagogy and technology) – develop rules and guidelines – to build a methodical system – development of educational activities. The last step is addressed directly to the educational reality and aims to provide anticipatory role of pedagogy in relation to the appropriate form of social practice [2: 55-65].

However, very often there is incompleteness of this cycle relationship of pedagogy to educational practice. So a course of research can be interrupted during the development of methodical system, development of rules and recommendations, if not at the stage of the wording of some of the principles of private (that is embodied, for example, in the defence of a thesis on a relevant subject, writing a monograph or a methodological guide in circulation a few dozen copies, almost deprived of access to the broad masses of the teaching community concerned). Thus, regulatory, and other prognostic features of pedagogy to ensure the integrity of its relationship with the educational practices are not implemented.

In these conditions, developing pedagogical practices developed mechanisms that bridged existing "gaps" relationship with science. One of the main mechanisms of this kind supports innovative pedagogical search, as reflected in a number of educational research (V. Zagvyazinsky, A. Zakirov, A. Saranov, etc.). Innovative search, according to A. Saranov, is a self-developing research teacher, passing in its development a number of stages – elemental-empirical, empirical and theoretical, characterized by an increasing degree of order, the scientific validity [3: 70].

Spontaneously empirical stage characterized by attempts to find innovative educators to resolve contradictions in their work on the basis of the experience of reflection. In popular teaching practice teaching experience is applied to study functional, so as a valuation report that is required to identify the quality of the teacher. In the experience of researchers at the organization Volgograd innovative search in an educational institution can be traced several steps in the process of learning and generalization of teaching experience – descriptive, synthesis and design.

* Konstantin Grachev, PhD, Associate Professor Assistant professor of pedagogy, Volgograd State Social Pedagogical University.

Description gives an initial idea of teaching experience. The study of teaching experience begins with an initial assessment of the perception and organization of the educational process, problems and contradictions in his activities, teaching methods, as well as other components of the pedagogical practices that are available to direct perception. The synthesis of knowledge about the components and function of experience as a teaching system is based on the analysis of the experience, identify its components and connections between them, determine their function and target designation, describe a range of facilities, teaching effectiveness, and for the development and operation experience. Design is based on the ordering and comparison of facts and conditions of existence experiences identified in the analysis. Simulating the experience as a system, the teacher reflects: teaching and educational tasks in experience, their place in the direction of the institution in the development of personality, consider educational and didactic tools and sequence of their application, effectiveness, comparative figures for different areas of personal development; specific conditions in which the proceeds educational activity (the level of training and development of students, their age distribution, health status, level of team unity students, teachers, didactic material and equipment of the educational process, personality and methodical readiness of the teacher, etc.).

The main objective of this phase is the specification direction of learning experience, which shows, by whom, for what and under what conditions it can be used effectively. For this phase is characterized by an innovative search mode to improve teaching practice.

The result of the implementation of this activity will be technological generalization own experience of the teacher. But this is not enough for the innovative transformation of the educational process. In this regard, the teacher takes the next step – to study of advanced pedagogical experience, which reflects the main trends emerging educational system, which is a step forward from what has already been achieved in science and practice. In a broad sense, best practices realize high skill teachers, that is, a practice which gives a high and stable teaching result. Experience teacher may not contain anything new and original, but, based on the successful application of the principles established by science and techniques, can be a model, a model for those teachers who have not yet mastered the skill of teaching. In this sense, achieved a master-teacher is a good practice, a decent spread.

To the best practices in the narrower sense of the term include only such practices, which contain elements of creativity, novelty, originality (Y. Babanskii, M. Skatkin, V. Krajewski, etc.). Studying the experience of leading educators in innovative search, on the one hand, identifies ways, means, methods and techniques by which they are able to overcome the typical difficulties and achieve positive results on the other – to explain the positive and negative effects of teachers used innovative teaching tools, techniques. Finally, in the advanced pedagogical experience can obtain the solution of urgent practical problems that have not been still resolved by means of science. An important function of the advanced experience is the empirical validation of training materials and teaching concepts. Finally, another feature of the advanced experience is that it serves as a model of quality teaching activities is the starting point for the modernization of the teacher's own activity. This feature is very significant in the organization of innovative search, because the best options intuitively distinguished educator and fixed in his personal activities as certain standards.

Thus, in the process of its innovative search, the teacher turns to the science – at the level of methodological systems, outlining possible ways to transform the further improvement of the existing educational practice, developing ways to overcome the typical disadvantages and difficulties, inventing new ones, are not yet present in the educational institutions Methods and Techniques educational work and organize their checks on the experience of one or more educational institutions, so it's conducting the experimental work.

Experimental work, according to the researchers (V. Zagvyazinsky, A. Novikov), is a method of making deliberate changes in the educational and training process designed to get educative effect, with subsequent testing and evaluation. In our understanding of the experimental work is the purposeful innovation of the teacher, which is based on reflection, that is, the process of understanding how their own practical teaching experience, and have found their justification methodical systems of other teachers through study and comparison, which allows the teacher to modify and modify the educational process in order to achieve better results. Theoretical understanding of the practical experience enables the teacher to start the development of hypothetical assumptions about the pedagogical tools, techniques and methods to further improve teaching practice and on this basis to construct new, not in the form of his experiences, methods and practices of the educational process, to organize their own experience in testing.

Experimental work is used as a means of teachers' innovative search. In this function it is used in three main areas: 1) the identification of gaps and difficulties in the work of the teacher, in the study of the effectiveness of scientific guidelines, the potential of the new (author's) educational programs, content, forms and methods of training and education, and 2) study the experiences of other teachers, who may or may not contain anything

new and original, but gives high performance in training and education of students and, thus, may be grounds for reflection and personal experience as a model for those teachers who have not yet mastered the teaching skill, and 3) make deliberate changes, modernization of the educational process in order to gain the higher the results with further testing and evaluation. However, attempt teaching work gives only a general idea about the effectiveness of a particular means of a system of teacher allows the functional transformation of the educational process.

At this stage, the teacher knows the pedagogical phenomenon, so the knowledge is gained by the direct observation educational processes. The result of his work at this stage is to upgrade in the form of functional transformation of the educational process, the development of his own professional experience, in terms of its "adaptability".

In Volgograd Scientific School (A. Saranov, V. Serikov N. Sergeev and others) as criteria for teacher readiness for the innovation at this stage are the following:

- interest and readiness of teachers to change their activities in a new environment,
- ability to analyze baseline practice, reflection his own experience,
- personal involvement in the process of teaching activities, communication,
- preferred orientation of the actions and the behaviour of the student,
- reasonable combination of traditional and innovative learning tools,
- selective implementation of teaching innovations.

Consequently, it can be argued that the spontaneous empirical main stage in the innovation process of the teacher will be to improve the traditional methods of teaching disciplines and reproductive activity, which is the basis of his own experience. Reflecting on this experience, he makes an increment in the traditional method by introducing some elements, techniques, methods of study the best educational experience. In essence, he develops educational reality on the level of aggregation, ordering of the guidance systems, both traditional and alternative media. Technology of its activity is mainly characterized by the actualization process-descriptive component.

The transition from the practice-based empirically, to practice, grounded in theory, is based on the organization of experimental work. In this process, the teacher goes to the empirical level of innovative search, which is characterized by the activity of a plan. In the process of implementing the teacher constructs his own methodical system. This new class of problems that have not stood in front of him, they arise in connection with the implementation of innovation. The solution of this problem encountered in the process of the experimental development work is possible only in case of appeal to higher teacher "layers" of pedagogy – to normative models, including a variety of rules and guidelines for the design of teaching systems. In the process, the teacher is upgrading its methodical system, you need to enter into it elements of different and innovative teaching systems. However, he knows the empirical fact that representation of teachers Phenomena (directly obtained information on education) in the general form of a scientific concept, because in the process of the experimental development work he is moving from teaching to teaching the facts of phenomena through the involvement of their past research experience and adapting it to the specific information about the education event, receiving as a result of the fact – the author's methodical system.

The criteria for readiness of teachers to implement innovative search at this stage, other than those listed in the description of the previous stage, and which are relevant to this stage, include:

- motives upcoming research activities;
- the ability to conduct their own reflection on educational activities;
- awareness of the world finds new teaching pedagogy;
- the ability to work with the literature and sources (A. Nain, A. Saranov, V. Slashtenin, L. Podymova, A. Tryapitsyna, etc.).

The result of an innovative search at this stage will be modified methodical system, designed in the implementation of experimental work involving data own experience and new pedagogical knowledge. Processability of the innovation of the teacher characterized the process-descriptive and procedural efficient components.

Innovative search, carried out on spontaneously-empirical and empirical levels, all in all, gives an unsystematic, item improvement of educational process. In this case, innovative transformations affect the individual components of a holistic educational process (separate technologies, techniques, and methods of operation). All this is the various forms of empirical practice, as performance changes seen in the improvement of its individual components without affecting its essential foundations. For empirical practice transition from one batch of innovative development, as the main, decisive link the practice of this level to the other, methodologically reflective, and theoretically justified. At these levels can be integrated science teaching ideas and practice. However, in the development of social practice, its relationship with the theory of distinction, as we know, its two levels, two forms. The first of these is based on empirical knowledge, experience, intuition, and to help find a solution to specific problems in certain conditions of employment rights. But its scope is limited because empirical theory, empirical abstraction deep enough reflect the

essence of the educational process, its internal dynamics and its regularity. In addition to the empirical practice in the society is the practice of a higher level of organization, a practice that has become a continuation of fundamental theoretical research. This is the highest form of practice enriched the theory developed by theoretical means where theoretical studies lead the practice, although the direction of this research, in the end, the answer to the needs of practice (V. Ilyin).

Innovative search, carried out at a theoretical level, solves a class of problems. These tasks lie in the field of modelling teaching practice as an integrated system. In other words, the transition to the theoretical level the focus shifts to the tasks of improving the components, elements, aspects of the educational process in its transformation as an integrated system.

Theoretical stage is characterized by an innovative search designing teacher-practitioner of its author's educational system. The teacher shall be attached to the new activity, different from his normal activities with objectives, methods and results. The purpose of his practical teaching is training, education and development of children. The result of this work is the development of knowledge and experience of acting in different situations, and promoting development, level of education, so the level of education. The main purpose of pedagogical research is different: the taking of new explicit knowledge about the processes of education, the disclosure of their nature (internal structure, function, origin and development), the allocation of natural connections between phenomena. The result of this work will be getting a new pedagogical knowledge and qualitatively different pedagogical practices. Therefore, for a given stage of the innovation search characteristic appeal to the higher "layers" of the pedagogical knowledge, access to the level of comprehension of the laws and principles. As a result of the facts reflected in the previous stage, the teacher, getting the proper scientific interpretation, take the form of specific scientific concepts, which, in turn, are systematized as a result of experimental work and can be the basis of empirical educational theory, designed to provide a theoretical basis for improving, the development of teaching practice.

Include the following criteria, complementing the previously listed and characterize the degree of readiness of teachers to implement innovative search at this stage:

- that informed the need for innovation;
- constant introduction to science;
- the ability to set and justify the problem being solved in innovative search;
- goal setting skills in research activities;
- the constitution of research skills;
- teacher creativity in the selection of educational material and update it (A. Nain, A. Saranov, V. Slastenin, L. Podymova, A. Tryapitsyna, etc.).

Innovation performance of the teacher at this stage is the creation of the author's own educational system, the structure of which researchers are the following subsystems:

- individual set of personal and professional qualities of the teacher;
- educational technology, adapted to the personality of the teacher, which expresses the uniqueness of his professional outlook;
- specific communicative space as a professional communication style characteristics and the behaviour of the teacher.

Processability of the innovation of the teacher at this stage is characterized by the presence of all three of its main aspects: the process-efficient, process-descriptive and scientific, which updated to the full at this stage, and is manifested in the development of targeted, meaningful and technological characteristics of the educational process, that is, a holistic design pedagogical processes.

Thus, innovation in education, which is based on the innovative teaching search, implemented by practicing teachers at various levels – elemental-empirical, empirical and theoretical, in addition to its core functions, also performs a significant function of the integration of scientific knowledge and resources with pedagogical practice thus ensuring the integrity of the relationship of pedagogy with the appropriate form of social practice.

References

1. Shubinsky V.S. Directions of the development of methods of educational research // Sat. New research in the educational sciences. No. 2 (58) / Comp. IK Zhuravlev, VS Shubinsky. Moscow: Pedagogy, 1991. S. 14-18.
2. Krajewski, V.V. Polonsky V.M. The methodology for the teacher: Theory and Practice: Study guide. Volgograd: Peremena, 2001. 324 p.
3. Saranov A.M. Grachev K.Y., Arnautov V.V. Contradictions as a factor in the development of the innovative schools: Study guide. Volgograd: Peremena, 2002. 215 p.

I. Drach*

Abstract

The article analyzes the essence of the phenomenon of quality in the system of philosophical categories. The essence of quality as a complex economic, social and public system category was considered. A modern research Ukrainian teacher was highlighted in the mainstream definition preconditions for establishing public policy quality of education, search tools to measure it.

Keywords: quality, quality of education, quality criteria, qualimetical approach.

В современной науке феномен качества занимает важное место в системе философских категорий и приобретает все большее методологическое и мировоззренческое значение в рамках научного познания, а также при решении широкого круга практических задач. Анализ современных подходов в исследовании категории качества свидетельствует об их генетической связи с классическими представлениями о его сущности.

Учение о качестве прошло путь от квалитативизма Аристотеля до современной квалитативной парадигмы. Для Аристотеля характерно понимание качества динамической системы установления «внутренней разнородности» предметов действительности [1, с. 32-33]. Гегель определяет качество как тождественную с бытием определенность, так что нечто перестает быть тем, что оно есть, когда оно теряет свое качество».

С позиции современной философии качество в самом общем виде рассматривается как категория, выражающая неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не другим объектом, отражает устойчивое соотношение составных элементов объекта, которое характеризует его специфику, что позволяет отличать один объект от другого [2, с. 193-194]. Эту же позицию занимает украинская учена Т. Сорочан, которая под качеством понимает существенную характеристику предмета, которая выделяет его среди других и оценивает его своеобразие в этом отношении [3, с. 68].

Большим толковым словарем современного украинского языка качество трактуется как степень стоимости, ценности, пригодности чего-либо для его использования по назначению [4, с. 1423].

На характеристике качества как способности удовлетворять потребности потребителя акцентирует внимание Ю. Адлер [5].

Конкретизирует и углубляет понимание феномена качества известный российский ученый А.И. Субетто, который рассматривает качество как достаточно сложную философскую, экономическую, социальную и одновременно общественную системную категорию. Ее можно определить только через систему суждений-определителей, в которых отражаются основные системные принципы и закономерности формирования и развития качества:

- качество есть совокупность свойств (аспект свойства);
- качество структурно, оно представляет собой иерархическую систему свойств или качеств частей объекта, процесса (аспект структурности);
- качество динамично, это динамическая система свойств (аспект динамичности);
- качество есть сущностная определенность объекта или процесса, выражающаяся в закономерной связи составных частей и элементов (аспект определенности);
- качество – основа существования объекта или процесса, оно имеет двоякую обусловленность, выражающееся в единстве внешнего и внутреннего, потенциального и реального в качестве объекта или процесса (аспект внешне-внутренней обусловленности);
- качество обуславливает единичность объекта или процесса, его специфическую реакцию на внешние воздействия, целостность, упорядоченность, устойчивость (аспект спецификации);
- качество создаваемых человеком объектов и процессов в отличие от качества других явлений природы обуславливает ценность (аксиологизм) соответствующих объектов и процессов, их пригодность и приспособленность для определенных целей, задач, условий, выдвинутых человеком [6, с. 141].

* Irina Drach, PhD (Pedagogy), Associate Professor The University of Education Management of National Academy of Pedagogical Science of Ukraine.

Реформирование украинской системы образования обуславливает поиск и выработку надежных показателей оценки осуществляемых преобразований. Одним из таких показателей является качество образования.

Современные научные исследования украинских педагогов ведутся в русле определения предпосылок становления государственной политики качества отечественного образования, поиска инструментария его измерения.

Так, украинский исследователь Г.А. Дмитренко [7, с. 101] предлагает рассматривать качество образовательных услуг в зависимости от того, насколько полученная в системе образования информация способствовала самореализации человека в дальнейшей жизнедеятельности в интересах общества, работодателя, социума.

О. Ляшенко считает, что качество образования можно представить как многомерную модель социальных норм и требований к личности, образовательной среды, в которой происходит ее развитие, и системы образования, которая реализует их на определенных этапах обучения человека. Кроме того, различные его субъекты – потребители по-своему оценивают качество образования как общественный идеал образованности человека, как результат его учебной деятельности, как процесс организации обучения и воспитания, как критерий функционирования образовательной системы [8].

Аналогичная позиция трактовки этого понятия представлена Т.О. Лукиной в Энциклопедии образования, где под качеством образования понимается определенное сбалансированное соответствие определенного образовательного уровня (общего среднего, профессионально-технического, высшего и т.д.) многочисленным потребностям, целям, условиям, утвержденным образовательным нормам и стандартам, которое устанавливается для выявления причин нарушения этого соответствия и управления процессом улучшения установленного качества. Ученой выделены два основных подхода к определению качества образования. В рамках первого подхода – нормированного – сущность качества образования рассматривается с точки зрения удовлетворения потребностей и достижения определенных норм, стандартов, целей (личности, общества, государства), нормативно утвержденных соответствующими документами. Второй подход – управленческий – представляет эту категорию с позиций современной теории и практики управления качеством. Качество образования как объект управленческого воздействия рассматривается одновременно с позиции качества образовательной системы, качества образовательного процесса (как процесса потребления предоставляемых образовательных услуг) и качества личности выпускника как результата деятельности образовательной системы по показателям его образованности и сформированности общественно значимых ценностей [9, с. 1017-1018].

Итак, несмотря на то, что многоаспектная проблема качества образования рассматривается в работах многих исследователей, в том числе и украинских педагогов О.С. Бондаря, Г.А. Дмитренко, И.И. Драч, Г.В. Ельниковой, Т.О. Лукиной, В.В. Олейника, В.С. Пикельной, А.І. Чмиля, на сегодняшний день изучение этой проблемы находится еще на начальной стадии, когда определяются ее общие контуры и ключевые понятия, намечаются основные направления исследований в данной области. По нашему мнению, пока не предложено исчерпывающего определения самого понятия «качество образования», не раскрыты во всей полноте его сущность и содержание.

Обобщение приведенных определений качества образования позволяет сделать важный вывод о том, что при рассмотрении качества деятельности образовательных систем, которая обладает сложной иерархической структурой, возможна декомпозиция качества на ее составные элементы (качество более низкого порядка, свойство).

Процедура оценивания качества предполагает определение критериев качества, которые являются измерителями, определяющими ту или иную выраженность параметров. Критерии должны обладать следующими свойствами: надежности (точность измерения, основанная на математических методах), валидности (позволяет обнаружить, действительно измеряется то, что необходимо измерить), объективности.

Для оценивания качества целесообразно использовать квалиметрический подход, который заключается в количественном измерении качества работы. Инструментарием для измерения качества служат специальные факторно-критериальные модели, специфическими особенностями которых являются: способность оценивать параметры качества во времени, наблюдая за изменениями; способность оценивать эти параметры в сравнительном виде, то есть строить сравнительные рейтинговые ряды. Эти особенности позволяют не только оценивать качество образования, но и придают факторно-критериальным моделям характер мотивационных или развивающих, что обеспечивает импульс к позитивным изменениям.

Таким образом, основой управленческой деятельности любого учреждения образования есть управление качеством. Анализ определений качества позволяет сделать вывод о том, что оно (качество) не сводится к отдельным свойствам объекта, а выражает целостную характеристику функционального единства его существенных свойств, внутренней и внешней определенности, относительной устойчивости, отличия от других объектов или сходства с ними. Изменение одних свойств прямо или

косвенно приводит к изменению других. Качество как интегративное свойство объекта обладает сложной иерархической структурой, то есть представляет собой совокупность свойств, под которыми понимаются способы проявления определенной стороны качества объекта по отношению к другим объектам, с которыми он вступает во взаимодействие.

References

1. Панасюк В.П. Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса. М.; СПб., 1997. 297 с.
2. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 6-е изд. М.: Политиздат, 1991. 559 с.
3. Освітній менеджмент в умовах змін: навчальний посібник / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян та ін. / За ред. В. Олійника, н. Протасової. Луганськ: СПД Резніков В.С., 2011. 308 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
5. Адлер Ю. Мотивация в системах качества // Стандарты и качество. 2001. № 5. С. 77-92.
6. Субетто А.И. Введение в квалиметрию высшей школы. Кн. 2: Концепция квалиметрии «Система категорий и понятий». М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1991. 122 с.
7. Дмитренко Г.А. Людиноцентризм освіти в контексті підвищення якості трудового потенціалу. Монографія / Г.А. Дмитренко, Т.А. Ріктор. К.: «Дорадо-Друк», 2012. 296 с.
8. Ляшенко О.И. Качество образования: проблемы оценки, мониторинга и управления // Развитие педагогической и психологической наук в Украине 1992-2002: сборник научных трудов к 10-летию АПН Украины. Ч. 1 М.: ОВД, 2002. С. 243-250
9. Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України; головний ред. В.Г.Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2009. 1040 с.

ON THE ISSUE OF HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE

I. Tkachenko*

The article is devoted to the problem of the higher vocational education quality assurance in the Russian and foreign educational practice. The main approaches to the higher vocational education quality assurance in the current context are analyzed.

Keywords: quality, education quality, higher vocational education, Total Quality Management.

Наступивший XXI век характеризуется как период активизации глобальных процессов во всех сферах: в экономике, политике, культуре. Поскольку образование является одной из важнейших сфер человеческой деятельности, это предопределяет высокие требования к процессам, происходящим в образовательной сфере, а их главной задачей становится повышение профессионализма выпускаемых специалистов.

Анализ перехода экономики России на рыночные отношения позволил нам выявить некоторые проблемы, которые можно отнести и к общему состоянию российской системы высшего профессионального образования: быстро меняющаяся конъюнктура рынка; его неравномерная насыщенность – дефицит одних специалистов (чаще всего – по специальности, связанным с работой именно в условиях рыночных отношений), при избытке других; неустойчивый спрос на специалистов со стороны потребителей; ликвидация государственного регулирования рынка труда и распределения выпускников; усиление конкуренции в высшем образовании вследствие увеличения числа негосударственных вузов и расширения платного образования в государственных вузах; низкая эффективность образовательных процессов вследствие использования устаревших технологий обучения и т.д.

Эти и многие другие проблемы заставили задуматься о коренном пересмотре подходов к обеспечению качества высшего образования. Для этого необходимо обратиться непосредственно к исследованию понятия «качество». Следует отметить, что *качество* – это объективная и всеобщая характеристика любого объекта, которое проявляется в совокупности его свойств. В конечном счете, именно благодаря этой совокупности свойств объект приобретает устойчивость, существенную определенность, вследствие которой он является именно тем, чем есть. Так трактует данное понятие философия [1]. В экономике качество определяют как совокупность свойств и характеристик продукции или услуги, которые придают им способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности [2].

Согласно стандартам ИСО серии 9000, под *качеством* следует понимать степень соответствия свойств какого-то объекта (продукта, услуги, процесса) некоторым требованиям (нормам, стандартам). Таким образом, *качество высшего образования*, по их мнению, следует рассматривать как сбалансированное соответствие всех аспектов высшего образования некоторым целям, потребностям, требованиям, нормам и стандартам.

Анализируя проблему качества высшего образования в новых экономических и социальных условиях, необходимо принимать во внимание огромный отечественный и международный опыт в вопросах управления качеством. В частности широкое распространение на Западе получило мировоззрение TQM (*Total Quality Management*) или, иначе, мировоззрение всеобщего управления качеством. Поддерживающие его стандарты ИСО 9000 являются признанными ориентирами для организаций, заботящихся о качестве своей продукции, а системный подход к обеспечению качества в соответствии с данными стандартами апробирован на многих промышленных предприятиях и в организациях, занимающихся сферой услуг [3].

Упомянутые выше стандарты ИСО серии 9000, определяющие качество как степень соответствия совокупности присущих характеристик идее управления качеством, связаны с работами таких специалистов в этой области, как Э. Деминг, П. Друкер, К. Исикава, Ф. Кросби, Г. Тагути и др. Впервые появившись после II Мировой войны в качестве подхода к управлению бизнесом, с 80-х годов XX века TQM постепенно превратилось в инструмент, применяемый и для управления процессами в образовании, поскольку оно обеспечивает связь между конечными результатами и теми процессами, которые способствуют достижению этих результатов. По мнению зарубежных исследователей [4], именно обеспечение качества создает такую среду, в которой педагоги, родители, государственные чиновники, представители общественности и руководители бизнеса объединяются для совместной работы по предоставлению студентам необходимых условий для достижения текущих и перспективных академических, предпринимательских и общественных потребностей.

Кроме того, многими исследователями отмечается, что концептуальной основой стандартов серии ИСО 9000 является тезис о том, что управление качеством осуществляется на основе управления процессами деятельности: они должны быть объектами анализа и постоянного совершенствования [5]. Позитивным свойством данной системы качества указывается ее ориентация на требования производства, что край-

* Irina Tkachenko, Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Bratsk State University.

не важно в условиях, когда современная система профессионального образования России также стремится соответствовать потребностям этой сферы.

Анализ литературы по данной проблеме позволяет констатировать: стандарты управления качеством прочно вошли в практику зарубежных образовательных учреждений высшего профессионального обучения. Так, в университетах Франции и США проблемы TQM рассматриваются в 3-х плоскостях:

- преподавание TQM как самостоятельной учебной дисциплины в вузовской и послевузовской подготовке кадров, в том числе и по инженерным направлениям. Многие вузы ввели эту дисциплину в качестве обязательной для всех студентов инженерных специальностей;

- организация преподавания учебных дисциплин с использованием принципов и методов TQM;

- организация управления вузом на основе идей TQM [3].

Освоение мировоззрения TQM, как правило, начинается с рассмотрения эволюции понятия «качество» соответственно четырем концепциям качества:

- соответствие стандарту
- соответствие применению
- соответствие стоимости
- соответствие скрытым потребностям [6].

Зарубежный опыт позволяет утверждать, что ведущие компании мира придерживаются последней концепции. В то же время в сфере образования в явном или неявном виде присутствуют все перечисленные концепции качества.

В России большая часть вузов придерживается первой концепции: главное, чтобы знания выпускника вуза соответствовали государственным стандартам. Однако, по мнению исследователей, такая позиция имеет два недостатка. Во-первых, возникает ложное представление о том, что высокого качества можно достичь путем инспекции. Здесь возможны и неизбежны столкновения интересов тех, кто обучает студентов и тех, кто инспектирует качество их подготовки. Во-вторых, это пренебрежение потребностями образовательного рынка.

Другая, гораздо меньшая часть российских вузов, ориентируется на концепцию «соответствие применению», то есть на удовлетворение нужд потребителя специалистов, а не только на выполнение требований государственных образовательных стандартов. Трудности этой части вузов состоят в том, что отечественный рынок еще не четко осознает свои потребности. Поэтому такие вузы постепенно стали переходить на использование концепции «соответствие стоимости», стараясь совместить высокое качество и низкую стоимость подготовки специалистов.

Только незначительная часть российских вузов уверенно ориентируется на концепцию «соответствие скрытым потребностям», то есть пытается снижать затраты на подготовку специалистов и удовлетворять нужды потребителей кадров прежде, чем они осознают эти нужды. Для образовательного рынка России эта концепция представляется перспективной, так как многие потребители кадров выдвигают слишком примитивные требования к качеству подготовки специалистов и им необходимо продемонстрировать новые грани качества высшего профессионального образования [6].

В целом же высшее профессиональное образование России только начинает ориентироваться на переход к более современным концепциям обеспечения качества.

Как указывается во Всемирной декларации по высшему образованию, принятой на международной конференции по высшему образованию в ноябре 1998 года, *качество высшего образования* – это многомерное понятие, охватывающее все стороны деятельности вуза: учебные и академические программы, учебную и исследовательскую работу, профессорско-преподавательский состав и студентов, учебно-материальную базу и ресурсы [8]. В широком смысле качество профессионального образования определяется тем, насколько оно соответствует текущим и перспективным задачам социально-экономического развития общества, то есть насколько оно удовлетворяет запросам отдельной личности и общества в целом.

Образовательная деятельность любого высшего учебного учреждения нуждается в постоянном контроле результативности. Важным критерием этой деятельности является качество образования.

Анализ научной литературы по данной проблеме показал, что некоторые педагоги трактуют понятие «качество образования» как социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных концепций личности [9]. Здесь качество определяется как совокупность показателей, характеризующих различные аспекты академической деятельности образовательного учреждения: содержание образования, методы и формы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав, который обеспечивает развитие компетенции обучающейся молодежи и др.

В последнее время появился ряд работ, в которых изучается проблема качества образования в его непосредственной связи с темпами социально-экономического развития страны. В них формулируется мысль о том, что в условиях глобальной экономики современное высшее профессиональное образование играет ключевую роль в улучшении перспектив социально-экономического развития – оно способствует динамизму экономики, развитию знаний и современных навыков, снижению уровня неравенства. Россия с ее богатой историей высшей школы и научно-технического развития имеет хорошие возможности модернизировать систему высшего образования и использовать возможности, открываемые глобализацией экономики [11]. Авторы данной

точки зрения небезосновательно полагают, что высшая школа должна стать генератором новых идей и технологий и обеспечить формирование высокообразованного человеческого ресурса, необходимого для развития новых направлений науки, образования и бизнеса.

Таким образом, качество образования, как неоднократно отмечается в работах многих педагогов и исследователей [12; 13; 14 и др.], является одной из фундаментальных ценностей, определяющих образ жизни, социальную и экономическую основу для успешного развития человека и общества. В современных условиях высшее профессиональное образование в большей степени, чем когда-либо раньше, становится фактором различия между динамично развивающейся экономикой и экономикой, остающейся на обочине прогресса. Модернизация высшего образования, в том числе и с целью обеспечения его качества, должна стать неотъемлемой частью более широкой программы реформирования российской экономики.

References

1. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2006. 1072 с.
2. Большой экономический словарь / под ред. А.Н. Азрилияна. 4-е изд. доп. и перераб. М.: Институт новой экономики, 1999. 1248 с.
3. Иродов М.И. Создание системы управления качеством подготовки специалистов в вузе // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 2. С. 90–95.
4. Goldberg J.C., Cole B.R. Quality Management in Education: Building Excellence and Equity in Student Performance. URL: <http://www.asq.org>. October 2002. Volume 9. Number 4.
5. Ибрагимов Г.И. Принципы управления качеством среднего профессионального образования Педагогика. №4. 2007. С. 45–52.
6. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
7. Долженко О.В. Обеспечение качества высшего образования: российский опыт в международном контексте // Вестник высшей школы. 2001. № 6. С. 15–23.
8. Качество образования: международный опыт и российские традиции [под ред. Т. И. Монастырской] / Новосибирск: Новосиб гос. тех. ун-т, 2004. 103 с.
9. Управление качеством образования / Под ред. М.М.Поташника. М.: Пед. общество России, 2000. 441 с.
10. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Пед. общество России, 1999. 313 с.
11. Салми Д., Швейцер Д., Кузьминов Я. Современное высшее образование: ключ к успеху в мировой экономике // Независимая газета. 2003. № 63. 31 марта.
12. Долженко О.В., Шатуновский В. А. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе. М.: Высшая школа, 1990. 190 с.
13. Котовская Л.В. Управление качеством подготовки инженерно-педагогических кадров в системе повышения квалификации: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 1999. 183 с.
14. Куценко Э.Н. Проблемы повышения качества подготовки специалистов в высшей школе Ташкент: Узбекистон, 1980. 133 с.

*A. Larionova**

Abstract

This project gives one of possible options of creation of quality management system on the basis of quality management system model according to requirements and GOST R ISO 9001-2008 recommendations. The offered formation algorithm and a model of creation of quality management system are approved and admitted to use in institution of initial vocational training.

Keywords: initial vocational training, quality management system, educational institution, certification, customer satisfaction, customer requirements

В определении задач развития современного образования и его реформирования приоритетное место занимают вопросы обеспечения его качества. В последние годы проблема качества образования приобрела чрезвычайную актуальность. Серьезное влияние на актуализацию качества образования как современную социально-педагогическую проблему оказывает возрастающая интеллектуализация производства, появление рынка образовательных услуг, развитие информационных технологий. Как государство, так и обучаемые (и их родители) понимают, что хорошее качество результата обучения зависит от качества самого процесса предоставления образовательных услуг. Отсюда повышенное внимание государства к регулированию и мониторингу качества образовательного процесса на всех его этапах [1, с. 2].

Достичь необходимого уровня качества, удовлетворяющего требованиям всех заинтересованных сторон, можно с помощью созданной, внедренной и сертифицированной независимым органом по сертификации системы менеджмента качества (СМК) на соответствие требованиям международных стандартов ISO серии 9000. Сегодня в управлении качеством важное значение имеет сертифицированная система менеджмента качества, являющаяся гарантией высокой стабильности и устойчивости качества продукции. Сертификат на систему качества позволяет учебному заведению сохранить конкурентные преимущества на рынке.

Проблема менеджмента качества разрабатывается в педагогической науке с 90-х годов XX века. Так, проблема создания систем менеджмента качества рассматривается учеными Л.П. Ильенко, В.П. Панасюком, Н.А. Селезневой, А.И. Субетто. Существует ряд исследований, где рассмотрены проблемы современного менеджмента качества в образовательных учреждениях (В.П. Беспалько, В.А. Каальной, П.И. Третьяков, Н.Б. Фомина) [4, с. 3].

Согласно идеологии ISO 9000 качество образования – это степень удовлетворенности студента/выпускника процессом взаимодействия с образовательным учреждением и приобретенной при этом новой способностью к дальнейшей успешной жизнедеятельности.

Государственное образовательное учреждение начального профессионального образования «Профессиональное училище № 8» – одно из первых государственных образовательных учреждений довузовского профессионального образования Республики Бурятия, получивших сертификат соответствия внедренной СМК требованиям ГОСТ Р ИСО 9001-2008. Сегодня обеспечение качества образовательной деятельности, удовлетворяющего потребителей образовательных услуг является одной из приоритетных задач нашего учебного заведения.

Процесс разработки, внедрения и подготовки к сертификации СМК училища длился практически целый год: от момента издания приказа директором о начале разработки СМК до момента получения сертификат соответствия. С одной стороны, срок не очень большой, а с другой – учитывая область применения СМК, заявленную к сертификации, успешное проведение процесса потребовало значительных усилий. Область применения СМК была ограничена только образовательной деятельностью в области начального профессионального образования. Но даже при таком рациональном подходе к процессу разработки и внедрения СМК трудностей было не мало.

Говоря о СМК, надо иметь в виду, что речь идет не о чем-то особом, чего мы раньше не ведали. Речь о нормальной системе руководства и управления организацией. В устойчиво работающей организации система руководства, или менеджмента, есть по определению. Но если управление организацией ведется с позиций идеологии и методологии качества, и это подтверждают внешние аудиторы, говорят о том, что в организации действует СМК.

* Anastasiya Larionova, post-graduate student of the Buryat State University.

В качестве модели SMK была выбрана модель Всеобщего управления качеством, закрепленная в международных стандартах качества серии ИСО 9000 или адаптированных национальных стандартах ГОСТ Р ИСО 9001-2008 (ИСО 9001:2008) и базирующаяся на следующих принципах, соблюдение которых является наиболее важным в успешном построении SMK: ориентация на потребителя; лидерство и поддержка со стороны руководства (лидерство руководителя.); вовлечение работников в процесс улучшения качества; подход к системе как к процессу; системный подход к управлению; постоянное улучшение всех областей деятельности; партнерство с поставщиками (взаимовыгодные отношения с поставщиками); сбор объективных данных и использование инструментов качества для принятия решений (принятие решений, основанное на фактах). (ГОСТ Р ИСО 9001-2001, Гл.3) [2, 3].

Основные этапы формирования системы менеджмента качества в образовательном учреждении НПО представлены следующим образом (некоторые из них могут осуществляться параллельно):

1. Формулирование миссии, стратегии, политики, целей и задач ОУ в области качества на основе анализа потребностей рынка образовательных услуг, рынка рабочей силы и других заинтересованных сторон.

2. Обучение высшего руководства и персонала.

3. Формирование организационной структуры.

4. Самооценка ОУ (обследование рабочих процессов), определение и описание рабочих процессов, систематизация и корректировка существующей нормативной (локальной) документации;

5. Разработка документации системы менеджмента качества.

6. Разработка системы мониторинга, измерений и контроля качества.

7. Внедрение и сертификация SMK.

Так, в июне 2011 г. был успешно пройден сертификационный аудит системы менеджмента качества ГОУ НПО «Профессиональное училище № 8» и получен сертификат соответствия системы менеджмента качества требованиям ГОСТ Р ИСО 9001-2008 (ИСО 9001:2008) (№ РОСС RU. ИК84. К00010 от 30.06.2011).

Анализ системы менеджмента качества показал, что в практику внедрены все восемь принципов менеджмента, все сотрудники владеют методами улучшения качества учебного, воспитательного и научно-исследовательского процессов и заинтересованы в постоянном поиске лучших решений для повышения качества образовательной услуги.

На основании оценки и анализа собранной информации в училище разрабатываются стратегия, цели и перспективы деятельности в области обеспечения качества подготовки специалистов: принимаются решения об открытии новых специальностей, их методологическом и кадровом обеспечении; определяются направления и методы совершенствования учебного процесса, их поддержка другими процессами (научным, административным, хозяйственным); конкретизируются задачи по эффективности деятельности подразделений и сотрудников учебного заведения.

References

1. Васина Е.В. Планирование деятельности профессионального образовательного учреждения. Пособие для руководителей образовательных учреждений. СПб.: Полиграф – С», 2003. 136 с.
2. ГОСТ Р ИСО 9000-2008 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. Введ. 18.12.2008. М.: Стандартинформ, 2009. 32 с.
3. ГОСТ Р ИСО 9001-2008 Системы менеджмента качества. Требования. Введ. 18.12.08. М.: Стандартинформ, 2009. 26 с.
4. Никонов Р.В. Педагогические условия становления системы менеджмента качества в межкультурном пространстве общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук; Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Чернышевского. Чита, 2011. 22 с.

CATEGORY OF EDUCATIONAL ACTIVITY AS A BASIS FOR PROBLEM DIALOG TECHNOLOGY

H. Melnikova*

Abstract

One of the most demanded technologies in contemporary practice of Russian education is the technology of problem dialog, which makes it possible to substitute the lesson of “discovering” knowledge for lesson of explaining new material. In the article the theoretical grounds of this technology are scrutinized and its results are discussed from the point of new educational standard.

Keywords: problem-dialog methods of education, productive exercises for reproducing, forms and means of education, technology of problem dialog.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения зафиксировал новые результаты обучения, достижение которых невозможно без использования «современных образовательных технологий деятельностного типа». На сегодняшний день одной из самых востребованных практикой российского образования является технология проблемного диалога, позволяющая заменить урок *объяснения* нового материала уроком *открытия* знаний [1], [2]. В этой связи представляется актуальным раскрыть некоторые теоретические основания данной технологии и обсудить ее результаты с позиций нового образовательного стандарта.

Учебный процесс и обучающая деятельность. Общеизвестно, что основными образовательными *целями* учебного процесса являются: знания — понимаемое и воспроизводимое содержание (научная информация); умения — применяемые на практике знания; навыки — автоматизированные действия.

Цель “знания” достигается двумя *этапами учебного процесса*: введением и воспроизведением нового материала. Умения формируются на этапе решения задач и выполнения упражнений. Навыки вырабатываются путем многократного повторения действия (например, на этапе устного счета или чистописания).

Обучающая деятельность, т.е. деятельность учителя, описывается такими понятиями как методы и задания, формы и средства обучения.

Методы обучения – способы деятельности учителя на этапе введения содержания (короче: способы введения знаний). *Задания* – отдельные поручения учителя, организующие закрепление (т.е. все остальные этапы учебного процесса). Иными словами, обучающая деятельность осуществляется посредством методов обучения, заданий на воспроизведение, заданий на формирование умений, заданий на формирование навыков. Методы и задания определяют выбор форм и средств обучения.

Формы обучения представляют собой порядок организации деятельности учащихся. Принято различать фронтальную, групповую, парную и индивидуальную формы работы.

Средства обучения – вспомогательные инструменты деятельности учителя и ученика. К ним относят: опорные сигналы, наглядные и технические средства, учебник и др.

Изложенное выше понимание учебного процесса и обучающей деятельности представим в таблице 1. Далее рассматриваем только обучающую деятельность, нацеленную на усвоение знаний, т.е. методы обучения и задания на воспроизведение.

Табл. 1. Учебный процесс и обучающая деятельность

Цели	Этапы учебного процесса	Обучающая деятельность
Знания	Введение материала	Методы
	Воспроизведение (проговаривание)	Задания
Умения	Задачи и упражнения	Задания
Навыки	Многократное повторение действия	Задания

Классификация методов обучения. Методы обучения классифицируем следующим образом.

Во-первых, различаем методы постановки проблемы и методы поиска решения. Методы постановки проблемы обеспечивают формулирование темы урока или вопроса для исследования. Методы поиска решения обеспечивают формулирование нового знания.

* Helen Melnikova, Ph.D. in Psychology.

Во-вторых, различаем проблемно-диалогические и традиционные методы. Проблемно-диалогические методы обеспечивают постановку и решение учебных проблем школьниками и представляют собой определенные сочетания приемов, вопросов, заданий. Традиционные методы сводятся к сообщению учителем темы и знания в готовом виде.

В-третьих, различаем два вида диалога: побуждающий и подводящий. Побуждающий диалог обеспечивает творческие учебные действия. При постановке проблемы он представляет собой сочетание приема создания проблемной ситуации и специальных вопросов, стимулирующих осознание противоречия и формулирование проблемы, при поиске решения – сочетание специальных вопросов, стимулирующих выдвижение и проверку гипотез по поводу сформулированной проблемы. Подводящий диалог обеспечивает логические учебные действия и представляет собой систему сильных ученикам вопросов и заданий. Количество звеньев логической цепи может варьировать, вопросы и задания могут различаться по характеру и степени трудности, однако последний вопрос всегда направлен на обобщение: формулирование темы или знания.

Предложенную классификацию методов обучения представим в таблице 2. К методам постановки проблемы отнесем также метод сообщения темы с мотивирующим приемом.

Табл. 2. Классификация методов обучения

Методы	Проблемно-диалогические			Традиционные
	Побуждающий от проблемной ситуации диалог	Подводящий к теме диалог	Сообщение темы с мотивирующим приемом	
постановки проблемы				Сообщение темы
Поиска решения	Побуждающий к выдвижению и проверке гипотез диалог	Подводящий к знанию диалог		Сообщение знания

Классификация заданий на воспроизведение. Задания на воспроизведение классифицируем следующим образом.

Во-первых, различаем продуктивные и репродуктивные задания на воспроизведение. Продуктивные задания обеспечивают выражение учениками содержания в доступной форме, т.е. создание и представление простого продукта. Репродуктивные задания обеспечивают заучивание и проговаривание учениками готовых формулировок и текстов.

Во-вторых, различаем продуктивные задания по форме выражения содержания. Основными научными формами выражения содержания являются формулировка темы и знания. Поскольку при введении содержания проблемно-диалогическими методами учебная проблема может существовать как вопрос для исследования или отсутствовать вообще, возникает необходимость в заданиях на формулирование учениками темы и знания. Еще одной научной формой выражения содержания служит формулировка вопроса. Значит, возможны задания на формулирование учащимися вопросов друг другу по пройденному содержанию. Наглядно-образной формой выражения содержания выступает опорный сигнал. Поэтому целесообразны задания на создание школьниками разных видов опоры: символа, схемы, таблицы, опорных слов. Художественной формой выражения содержания является художественный образ. Следовательно, возможны задания на создание учениками разных видов художественного образа: метафоры, загадки, стихотворения. Таким образом, продуктивные задания включают: формулирование темы и знания, формулирование вопросов, создание опорного сигнала, создание художественного образа.

Предложенную классификацию заданий на воспроизведение представим в таблице 3.

Табл. 3. Классификация заданий на воспроизведение

Продуктивные задания				Репродуктивные задания
Формулирование темы, знания	Формулирование вопросов	Создание опорного сигнала	Создание художественного образа	Заучивание формулировок, пересказ текстов

Взаимосвязи методов и заданий с формами обучения. Побуждающий диалог дает возможность применения групповой, парной, индивидуальной форм работы при создании проблемной ситуации, при выдвижении или проверке гипотез. Подводящий диалог дает возможность такого чередования форм обучения, при котором одни задания выполняются фронтально, а другие по группам или парам. Традиционные методы сообщения темы или знания реализуются фронтально. Продуктивные

задания могут выполняться в разных формах: индивидуально, группами, парами. Репродуктивные задания выполняются строго индивидуально. Таким образом, проблемно-диалогические методы и продуктивные задания дают возможность широкого варьирования форм обучения, в то время как традиционные методы реализуются фронтально, а репродуктивные задания – индивидуально.

Взаимосвязи методов и заданий со средствами обучения. Побуждающий к гипотезам и подводящий к знанию диалог дает возможность создания опорного сигнала по ходу открытия знаний. При традиционном сообщении знания опора может предъявляться только в готовом виде. Продуктивные задания дают возможность создания опорного сигнала учащимися. Репродуктивные задания могут требовать только заучивания готовой опоры. Таким образом, проблемно-диалогические методы и продуктивные задания дают возможность создания опорного сигнала, а традиционные методы и репродуктивные задания – использования готовой опоры.

Разнообразные наглядные и технические средства обучения предназначены для предъявления ученикам дидактического материала для зрительного, слухового или комбинированного восприятия. Проблемно-диалогические методы обычно требуют такого материала, причем как для постановки проблемы, так и для поиска решения, и, следовательно, дают возможность применения наглядных и технических средств обучения. Традиционное сообщение темы никаких материалов не требует, поэтому такие средства могут применяться только при сообщении знания. Продуктивные задания дают возможность использования наглядных и технических средств обучения для предъявления образца или эталона выполнения задания. Репродуктивные задания таких средств не требуют. Таким образом, проблемно-диалогические методы и продуктивные задания дают возможность более интенсивного применения наглядных и технических средств обучения, чем традиционные методы и репродуктивные задания.

Учебник представляет собой общественно принятую форму выражения содержания обучения. Проблемно-диалогические методы и продуктивные задания требуют обращения к учебнику для контроля адекватности ученических формулировок темы и знания, а также созданных школьниками опорных сигналов. При традиционных методах и репродуктивных заданиях необходимости такого контроля не возникает. Таким образом, только проблемно-диалогические методы и продуктивные задания дают возможность использовать учебник как средство самоконтроля.

Результаты обучающей деятельности. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта результаты обучения делятся на три группы: предметные, метапредметные, личностные.

Предметным результатом обучения является усвоение знаний (т.е. одновременное достижение учащимися понимания и воспроизведения содержания), которое служит необходимой основой для последующего формирования умений и навыков. Проблемно-диалогические методы и продуктивные задания гарантируют полноценное усвоение знаний, поскольку методы постановки проблемы обеспечивают внутреннюю учебную мотивацию, методы поиска решения – подлинное понимание содержания, продуктивные задания – осознанное воспроизведение. Традиционные методы и репродуктивные задания не гарантируют полноценного усвоения знаний, что существенно затрудняет дальнейшее формирование умений и навыков.

Метапредметным результатом обучения является формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных умений.

Познавательные умения делятся на группы: творческие, логические, информационные и знаковые. Побуждающий диалог развивает творческие умения осознавать противоречие и формулировать проблему, выдвигать и проверять гипотезы. Подводящий диалог формирует логические умения сравнивать, анализировать, обобщать и др. Оба диалога и все продуктивные задания развивают речь как одно из главных информационных умений. Обязательное использование опорного сигнала формирует знаковые умения. Традиционные методы и репродуктивные задания развивают логические, информационные и знаковые умения существенно хуже, а творческие умения не развивают совсем.

Коммуникативные умения как умения взаимодействовать (слушать, договариваться, распределять роли и т.д.) развиваются преимущественно за счет парной и групповой форм обучения. Проблемно-диалогические методы и продуктивные задания дают возможность варьирования форм обучения и тем самым способствуют формированию коммуникативных умений. Традиционные методы и репродуктивные задания реализуются фронтально и индивидуально, что не способствует развитию коммуникативных умений.

Регулятивные умения включают: целеполагание, планирование, контроль, оценивание. Проблемно-диалогические методы и продуктивные задания эффективно формируют регулятивные умения: методы постановки проблемы развивают целеполагание, методы поиска решения – планирование и контроль, продуктивные задания –

оценивание. Традиционные методы и репродуктивные задания регулятивные умения не формируют.

Личностным результатом обучения являются ценностно-мотивационные образования, такие как внутренняя учебная мотивация и позиция исследователя. Проблемно-диалогические методы и продуктивные задания эффективно развивают внутреннюю (собственно познавательную) учебную мотивацию и позицию исследователя. Традиционные методы и репродуктивные задания формируют внешнюю учебную мотивацию и позицию исполнителя.

Таким образом, только проблемно-диалогические методы и продуктивные задания в сочетании с соответствующими формами и средствами обеспечивают достижение предметных, метапредметных и личностных результатов обучения. Данный вывод обусловил необходимость разработки технологии проблемного диалога.

Общая характеристика технологии проблемного диалога. Технология проблемного диалога представляет собой детальное описание проблемно-диалогических методов и продуктивных заданий в их взаимосвязях с формами и средствами обучения [1], [2]. Технология носит общепедагогический характер, т.е. может быть реализована на любом учебном предмете и любой образовательной ступени [3].

Технология проблемного диалога целенаправленно реализуется Образовательной развивающей системой «Школа 2100»: в учебники и методические пособия заложены проблемно-диалогические методы и продуктивные задания с указанием соответствующих форм и средств обучения; курсы повышения квалификации включают вопросы подготовки проблемно-диалогических уроков; для школьников проводится метапредметный курс «Я открываю знания» [4], [5].

Технология проблемного диалога широко используется специалистами в области образования: учителями и завучами – для подготовки и анализа уроков, методистами и руководителями – для мониторинга образовательного процесса, преподавателями – для профессиональной подготовки студентов и учителей [6].

Опыт практического внедрения позволяет заключить, что технология проблемного диалога уже стала эффективным средством реализации нового образовательного стандарта.

References

1. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пособие для учителя. М.: АПКИПРО, 2002. 168 с.
2. Мельникова Е.Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения // Образовательные технологии: сб. материалов. М.: Баласс, 2008. Вып.8. С. 5-55.
3. Мельникова Е.Л. Типология и методические схемы проблемно-диалогических уроков в начальной, основной и старшей школе // Образовательная система «Школа 2100». Опыт решения проблемы непрерывности и преемственности образования: сб. материалов. М.: Баласс, 2009. Вып.9. С. 164-283.
4. Мельникова Е.Л. Я открываю знания. Пособие по технологии проблемного диалога в начальной школе (3-4 классы) / Е.Л. Мельникова, И.В.К узнецова. М.: Баласс, 2011. 80 с. (Образовательная система «Школа 2100»).
5. Мельникова Е.Л. Технология проблемного диалога как средство реализации ФГОС // Начальная школа плюс до и после. 2012. № 9. С. 3-8.
6. www // pdo-mel.ru.

*Y. Shapran**

Abstract

The article deals with classifications of the various modern pedagogical models, theoretical bases of modeling of professional teacher training from the standpoint of the competence approach.

Keywords: competence approach, pedagogical model, modeling, classification, functions of models, construction of model, system model of teacher training.

Одним из методов научного исследования, который широко используется в педагогике, является моделирование. Эвристическая сила этого метода определяется тем, что с его помощью удается изучать объект от простого к сложному, от незнакомого к известному. Метод моделирования – интегративный, он позволяет в ходе педагогического исследования объединить в единое целое теоретическую и практическую части, сочетать научный анализ и построение логических конструкций с экспериментом.

Теоретические подходы к моделированию освещены в трудах таких исследователей как В. Арнольд, С. Гончаренко, В. Краевский, В. Полонский, Г. Шеннон, В. Штофф и др. Модели и моделирование в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы рассматриваются в трудах таких научных работников как Н. Волкова, К. Гнездилова, С. Касярум, Г. Матушинский, Е. Пехота, Е. Смирнова и др.

Модель (от лат. *modulus* – мера, образец) – система объектов или знаков, воспроизводящая наиболее существенные свойства системы-оригинала. Анализ философских источников (А. Иличева, С. Ковалев, В. Панов, П. Федосеева и др.) свидетельствуют о достаточно разноплановой трактовке модели как схемы, образца, структуры, знаковой системы, аналога, подобия. Предполагается, что модель должна выступать иллюстрацией методики, направленной на достижение цели исследования.

Если выходить из предназначения модели в теоретико-экспериментальном исследовании, то принципиально важным считаем утверждение В. Краевского и В. Полонского: «Модель – это следующий результат абстрактного обобщения практического опыта, а не прямой результат эксперимента» [6, с. 268]. К. Гнездилова, С. Касярум отмечают, что в исследовании педагогических процессов создание модели является наилучшим методом, который предоставляет определенную информацию о процессах, которые протекают в так называемых «живых системах» [2, с. 8]. Модель можно воспринимать в двух значениях: в широком, когда речь идет об определенном упрощении действительности, ее идеализации; в узком, когда хотят изобразить исследуемое явление с помощью другого, более изученного, что легче воспринимается. Следовательно, она является результатом абстрактного обобщения практического опыта, соотношением теоретических представлений об объекте и эмпирических знаний о нем.

Модель выполняет несколько функций: она точно определяет компоненты системы; схематически отображает связи между компонентами, при этом связи внутри моделируемого объекта можно сравнить со связями внутри модели; является эффективным инструментом для сравнительного изучения различных составляющих изучаемого явления или процесса.

В педагогических исследованиях используются разнообразные классификации моделей. Традиционным является разделение моделей на материальные (статические и динамические) и идеальные (образные, знаковые и мнимые) [2, с. 10]. Стоит отметить, что именно идеальные модели объектов, явлений, процессов используются в большинстве педагогических исследований. В зависимости от цели модели дифференцируют на структурно-системные, структурно-функциональные, программно-целевые и т.п. Различают схематические модели и модели-проекты. При разработке моделей особое внимание обращается не на определение подструктур относительно целостной системы, а на поиск оптимальных связей между ними. Определенной новизной применения моделирования является разработка уставов, положений о функционировании учебного заведения, различных программ и учебно-тематических планов. В других случаях разрабатываются модели профессиональных качеств специалиста, его профессиограммы, а также комплексные модели подготовки студентов по соответствующей специальности. За способом представления модели могут быть реальными (физическими), идеальными, математическими, информационными, графическими. В рамках образовательных парадигм возникают различные модели образования. В мировом образовательном процессе в настоящее время действуют четыре основных модели образования: традиционная, рационалистическая, гуманистическая (феноменологическая), неинституциональная [7, с. 134]. Модели, основанные на опре-

* Yuriy Shapran, doctoral student of the department of theory and history of Pedagogy at M. P. Dragomanov National Pedagogical University (Kyiv), candidate of biological sciences (PhD), assistant professor.

деленной концепции, или теории называют концептуальными. Различают следующие их виды: логико-семантические, элементами которых являются утверждения и факты, структурно-функциональные; причинно-следственные, элементами которых выступают определенные факторы [2, с. 14]. Как отмечает Ю. Плотинский, в гуманитарной сфере исследования завершаются в большинстве случаев на построении концептуальной модели и работы с ней [8].

Д. Качалов подчеркивает, что создание модели представляет собой конкретизацию общенаучного принципа связи целого и единичного, в которых их сочетание и возникающее при этом взаимодействие порождают новое качество – искомью модель. Эта модель требует теоретических и методических пояснений, без которых ее описание может стать лишь схемой, бездейственной абстракцией [5]. Таким образом, в научных исследованиях прослеживается мысль, что построение модели заключается в проведении материального или мысленного имитирования реальных сущностей системы путем создания специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы, определяется цель развития проблемы, основные компоненты системы и объективно существующие взаимосвязи между ними.

Как правило, модели имеют линейный характер и воспроизводят связи между составляющими системы. Однако, сложность и своеобразие педагогических систем требует учета их специфики при использовании прикладной теории моделирования.

Современная система высшего педагогического образования рассматривается П. Станкевичем как открытая, мобильная, интегративная, ступенчатая (многоуровневая), которая способна к саморазвитию, гибкая к созданию образовательных программ, которые учитывают потребности, личностные характеристики и запросы обучающихся (Г. Бордовских, А. Кривошапкин, М. Пак, В. Смирнов, И. Соколова, В. Соломин, Н. Стефанова, С. Тюмасева). В связи с этим, возникает необходимость проектирования такой структуры и содержания уровней системы высшего образования, которые позволят студентам конструировать индивидуальный образовательный маршрут [9, с. 14]. В тоже время М. Катаева подчеркивает, что модернизация высшего педагогического образования обуславливает противоречие: с одной стороны, в назревшей потребности изменения моделей подготовки компетентных специалистов, готовых работать в условиях быстро изменяющейся образовательной системы, с другой – недостаточной исследованностью механизмов и путей реализации различных моделей [4].

Таким образом, обобщая мнения исследователей, можно утверждать, что на современном этапе реформирования высшего образования в процессе подготовки специалистов внедряется компетентностный подход. Разработка отраслевых стандартов высшего образования на основе компетентностного подхода побуждает к перестройке системы диагностики качества образования путем перехода от оценки знаний к оценке компетенций будущих учителей. Компетентностный подход акцентирует внимание на результате профессиональной подготовки, а не на его процессе.

Однако, построение общей модели профессиональной компетентности не может быть однозначным, так как компетентности – это многоплановые, разнообразные структурные характеристики студентов, которые обусловлены влиянием значительного количества внешних и внутренних факторов, большая часть которых трудно анализируется. Их можно рассматривать как набор предметных знаний и умений, поскольку спектр свойств и функций этого понятия достаточно широк.

Предполагается возможным построение нескольких различных моделей профессиональной компетентности, которые создадут ее системную модель. В таких условиях каждая из моделей, при соответствующей интерпретации, будет отражать лишь отдельные аспекты понятия «компетентность»: когнитивный, операционно-технологический, мотивационный, нравственный, социальный, поведенческий и т. п. Общая абстрактная модель понятия «компетентность», по мнению А. Хуторского и Л. Хуторской, может включать в себя такие единичные составляющие как: иерархическая модель компетентности, структурно-функциональная, диагностическая, организационно-управленческая и другие. Авторы пришли к выводу, что такой диапазон моделирования допускает различные возможности для своего совершенствования, для предоставления информации в вербальной или графической форме. Ученые предложили к использованию разноаспектные системно-структурные и структурно-функциональные модели: общая (системная) модель компетентности, модель базового понятия – образовательного опыта личности, параметрическая модель составляющих процесса формирования компетентности, спиральная модель формирования уровней компетентности и т.д. По мнению исследователей, эти модели отличаются структурой, способами связей между элементами, их внутренней организацией. Каждая из них детализирует и углубляет системную (общую) модель компетентности. Общая модель значительно упрощает единичные модели [10].

При построении конкретной модели ученым приходится пренебрегать некоторыми второстепенными элементами. По мнению С. Гончаренко «... Ни одна модель, даже очень сложная, не может дать полного представления об объекте изучения и точно предсказать его развитие или описать его траекторию движения в каком-то собственном пространстве. Поэтому и приходится ученым при конструировании моделей балансировать на грани их полноты и валидности» [3, с. 120]. Российский математик В. Арнольд называет модели, в которых имеет место неопределенность, множественность путей развития – «мягкими» и доводит их преимущества в отличие от «жестких» моделей, в которых все предусмотрено и исключена вариативность. Согласно с мнением автора, что в построении «мягкой» модели целесообразно использовать си-

нергетический подход, потому что эффективное управление системой, самоорганизующейся, возможно только в случае выхода ее на собственный путь развития [1]. Можно считать продолжением этой мысли утверждение Р. Шеннона, который отмечает, что любой набор правил для разработки моделей в лучшем случае имеет ограниченную пользу и может служить лишь в качестве каркаса будущей модели. По мнению исследователя, не существует магических формул для выбора переменных, параметров, отношений, описывающих поведение системы, ограничений, а также критериев эффективности модели [11].

Акцентируем внимание на конструктивных идеях, которые связаны с моделированием профессиональной подготовки будущего педагога и использованием разных функций моделей. Истоками идей является осмысление рекомендаций современных научных работников и педагогов-практиков: основой моделирования новой системы подготовки педагогов является академическая подготовка; творческий, инновационный подход; формирование профессиональных компетентностей педагога в процессе базовой подготовки.

Следовательно, моделирование становится оригинальным методом исследования специфически организованных объектов, а модель – средством познания, которое основывается на аналогии. Модель служит лишь обобщенным отображением явления, она не тождественна ему. Модель является результатом абстрактного обобщения практического опыта. Работа с моделями дает новую информацию об объектах, позволяет исследовать закономерности, недостижимые для познания другими способами.

References

1. Арнольд В.И. «Жесткие» и «мягкие» математические модели. М.: МЦНМО, 2004. 32 с.
2. Гнезділова К.М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. / К.М. Гнезділова, С.О. Касярум. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю.А. 2011. 124 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С. 120.
4. Катаева Маргарита Леонидовна. Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже: дисс.... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Пермь, 2007. 236 с
5. Качалов Д.В. Построение модели формирования целостного психолого-педагогического знания будущих учителей // Известия Уральского государственного университета. 2008. № 56. С. 246–252.
6. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский. Волгоград: Перемена, 2001. 324 с.
7. Общая и профессиональная педагогика: [учебное пособие для студентов]: в 2-х книгах. [Кн.1] / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. 174 с.
8. Плотинский Ю.М. Модели социальных процессов: [учебное пособие для высших учебных заведений]. М.: Логос, 2001. 296 с.
9. Станкевич П.В. Модели содержания естественнонаучного образования бакалавров и магистров: дис.... доктора пед. наук: спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания» (естествознание, уровень профессионального образования). Санкт-Петербург, 2010. 38 с.
10. Хуторской А.В. Компетентность как педагогическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117-137.
11. Шэннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука. М.: Мир, 1978. 418 с.

IMPROVEMENT OF SYSTEM OF TRAINING, RETRAINING
AND ADVANCED TRAINING OF MUNICIPAL EMPLOYEES*N. Mezhlumyan**

Abstract

The article covers the issues of improvement of system of training and advanced training of local government employees. Sharp deficit of skilled municipal employees makes difficulties for efficient use of resources, reduces the quality of services and the effectiveness of local government. Professional education needs a system approach. The goal is the realization of program of training, retraining and advanced training of municipal employees, improvement the quality of training.

Keywords: retraining, training, advanced training, certification, personnel resources, professionalism, municipal employees.

В условиях становления новой системы местного самоуправления особую актуальность и социальную значимость приобретают вопросы, связанные с развитием кадрового потенциала муниципальной службы, повышением уровня профессионализма муниципальных служащих. Успех проводимых сегодня реформ во многом зависит от формирования такого кадрового корпуса служащих, который отвечал бы современным требованиям и был бы способен квалифицированно решать задачи управления обществом [4, 3].

Для формирования кадрового состава муниципальной службы особое значение имеет профессиональная подготовка граждан в образовательных учреждениях высшего профессионального и среднего профессионального образования. [8, с. 194].

Законодательно в РФ установлено требование об обязательном прохождении муниципальными служащими обучение по программам повышения квалификации не реже 1 раза в 5 лет. Однако существующая система подготовки кадров не в состоянии справиться с предстоящей нагрузкой по дополнительному обучению кадров значительного числа вновь образованных муниципальных образований. В результате реформы местного самоуправления создано к 2006 году более 14 тысяч новых муниципальных образований, что потребует привлечения квалифицированных кадров с наличием специальных знаний в области муниципального управления. В наиболее худшее положение попали малые муниципальные образования поселенческого типа, профессиональные кадры в которых отсутствуют. При этом соответствующие кадры не только отсутствуют в органах местного самоуправления, но и не проживают в сельских поселениях.

Подготовка, переподготовка и повышение квалификации работников муниципальной службы должны опираться на определенные принципы и реализовываться с помощью системы организационных мер, регулирующих учебный процесс. Характер и тип подготовки и переподготовки муниципальных служащих определяются тем, для какой системы государственного управления они предназначены. В частности, государственная служба гражданского общества требует от служащих ряда качеств, выступающих одновременно образовательными принципами подготовки, переподготовки и повышения квалификации госслужащих. Эти качества должны быть осознаны, развиты и систематизированы, хотя их исходное присутствие обусловлено в большей или меньшей мере самой включенностью претендентов на должности в систему муниципальной службы и муниципальных служащих в общество.

При изучении кадровых процессов в муниципальной службе важно отслеживать не только статистический срез характеристик кадрового корпуса. Но также отмечать направления этих изменений, их динамику и выявить тенденции – устойчивые во времени социально значимые изменения качественных и количественных характеристик кадрового состава органов местного самоуправления [4, с. 403].

По данным Федеральной службы государственной статистики на должностях муниципальной службы было занято 338,9 тысяч человек, или 66,8% от общей численности занятых в органах местного самоуправления и избирательных комиссиях муниципальных образований.

Информация о численности муниципальных служащих и укомплектованности должностей муниципальной службы представлена в табл. 1

* N. Mezhlumyan, candidate of sociology, associate professor of personnel management department, Chita state university.

Табл. 1.

	На 1 января 2009	На 1 января 2010	На 1 января 2011
	Человек (%)		
Российская федерация	328839	327986	326790
Забайкальский край	3712	3759	3710
	В процентах		
Российская федерация	97,0	96,8	96,9
Забайкальский край	98,7	98,7	98,5

Развитие кадрового потенциала является одним из важнейших элементов в организации местного самоуправления, решении вопросов местного значения и осуществлении переданных государственных полномочий. В 2008-2010 годах в Забайкальском крае профессиональную подготовку и повышение квалификации прошли 810 муниципальных служащих (21,3%). В настоящее время в Забайкальском крае общая численность муниципальных служащих составляет 3806 человек, из них 68% имеют высшее образование, 27% – среднее специальное образование. Из общей численности муниципальных служащих с высшим образованием только 12% имеют специализацию "государственное муниципальное управление" (32,5% получили экономическое образование, 9,4% – юридическое, 46,1% – гуманитарное или другое образование). Кадровый корпус органов местного самоуправления в Забайкальском крае имеет следующую структуру: почти 37% муниципальных служащих имеют стаж работы свыше 10 лет, более 24% – от 5 до 10 лет. При этом 19% муниципальных служащих составляют лица в возрасте до 30 лет, 50% – в возрасте от 30 до 50 лет, 29% – в возрасте от 50 до 60 лет и 2% – в возрасте старше 60 лет. В целом продолжает сохраняться проблема несоответствия муниципальных служащих установленным законодательствам квалификационным требованиям к замещаемым должностям муниципальной службы, в том числе к уровню профессионального образования. Учитывая происходящие изменения в законодательстве, необходимо периодически осуществлять повышение квалификации муниципальных служащих.

Анализ образовательного уровня муниципальных служащих Сибирского федерального округа выявил серьезные проблемы и недостатки:

Не имеют высшего профессионального образования либо имеют непрофильное высшее образование, из 27,7 тысяч муниципальных служащих -30%, замещающих должности категории «руководители», 3% – категории «советники (помощники)», и около 35% – категории «специалисты».

Не смотря на это, анализ статистических данных в Забайкальском крае выявил положительную динамику в увеличении образовательного уровня муниципальных служащих.

Система подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации муниципальных служащих практически во всех субъектах Российской Федерации в пределах Сибирского федерального округа не сформирована. Зачастую отсутствует плановая кадровая работа и плановое финансирование дополнительного профессионального образования в органах местного самоуправления с учетом действительной потребности.

Заслуживает внимания комплексный подход к обучению государственных и муниципальных служащих в Забайкальском крае. Так, в 2011 году прошли обучение 1400 муниципальных служащих, в том числе 438 муниципальных служащих Читы, составляющих резерв на муниципальные должности во вновь образуемых муниципальных образованиях. В 2008 году в Чите было проведено исследование по оценке и анализу потребностей в обучении государственных и муниципальных служащих.

Результаты исследования позволили выработать схему формирования потребности, государственного заказа и программ переподготовки, повышения квалификации и стажировки государственных и муниципальных служащих автономного округа.

Высшие учебные заведения Сибирского федерального округа лишь на 50% могут обеспечить потребность в получении дополнительного профессионального образования муниципальными служащими (в Забайкальском крае – 65%). Причем даже эти возможности используются органами государственной власти регионов лишь наполовину.

Следует выработать конкретные практические действия органов местного самоуправления и высших учебных заведений по формированию эффективного кадрового потенциала государственной и муниципальной службы в Сибирском федеральном округе.

Сегодня необходима целевая подготовка, переподготовка и повышение квалификации муниципальных служащих, которая должна формироваться во взаимосвязи с системой аттестации муниципальных служащих и их карьерным продвижением.

References

1. The Federal law (March 2, 2007 N 25-FZ) "Municipal service in Russian Federation" // Collection of laws of the Russian Federation (March 5, 2007), № 10 artical 1152.
2. Volkova V.V. Municipal employees as the subjects of the institute of municipal service // Scientific reports. Volgograd: Volgograd institute of economy, sociology and law. 2007, issue 6. P. 140-144.
3. Kireeva E.Y. Municipal service: problems of theory and practice. M.: RASS, 2007. 388 p.
4. Sumarikov V.Z. Perspectives of development of personnel resources of municipal service (sociological review). Candidate's of sociology thesis. Penza, 2005. 22 p.
5. Tumanov R.V. Management of quality of judicial training and advanced training of state and municipal employees // The problems of improvement the teaching of judicial disciplines in SZASS and its branches. The Materials of scientific conference (April 27, 2008). Petrozavodsk: Pub. SGASS, 2008. P. 20-22.
6. Fomichev N.P. The bases of the regional system of training and advanced training of state and municipal employees // The problems of improvement the teaching of judicial disciplines in SZASS and its branches. The Materials of scientific conference (April 27, 2008). Petrozavodsk: Pub. SGASS, 2008. P. 6-11.
7. Chihladze L.T., Ezhevskiy D.O. Municipal service in the Russian Federation. M.: Phenix, 2008. 268 p.
8. Scherbakov Y.N. State and municipal service. M.: Phenix, 2008. 426 p.

T. Sapukh*

Abstract

The article considers the problem of critical thinking development in students-focused education. The phenomenon of critical thinking is revealed from the point of view of cognitive science, it is characterized by a conscious reflection, mobilizing intellectual potential of personality. The author comes to the conclusion that students-focused education is aimed at the socio-professional training of specialists as an intellectual man with critical thinking, with the ability to objectively evaluate the results of his work, as well as of the subjects included the process of interaction and cooperation.

Keywords: critical thinking, critical thinking development, cognitive science, reflection, students-focused education.

Обоснование и реализация идеи развития личности, способной и стремящейся к активному участию в общественных преобразованиях, особенно актуальны в современных условиях. В наши дни, чтобы быть зрелой, духовно-нравственной личностью и профессионалом, ответственным за результаты своего труда, чтобы не потерпеть публичное фиаско в отстаивании собственных позиций, проявлять мудрость и не попадать в досадное положение в сложных жизненных ситуациях, надо очень глубоко осознавать и достаточно полно понимать, что же это такое – критическое мышление. Следует знать, какие инструментарии, механизмы и технологии необходимы в обеспечении процессов развития критического мышления студенческой молодежи в системе профессионального образования [1].

Среди способностей и качеств, которые вузы призваны формировать у будущих бакалавров, магистров и специалистов, по своему значению выделяется способность к критическому мышлению. Вспомним, как высоко ценил ее публицист-народник П.А. Лавров. В своей работе «Исторические письма» (1869) он поставил в центр событий «критически мыслящую личность» – образованного и нравственного человека, который делает историю по своей воле.

Проблема развития критического мышления стала актуальной за рубежом в последние 15-20 лет. Среди исследователей, которые занимаются этой проблемой с философской, психологической и педагогической точек зрения можно отметить таких исследователей как Эде Боно, Дж. Дьюи, М. Липман, Д. Халперн, Д. Кластер, Р.Х. Джонсон, П. Фрейре, Дж. Стил, Д. Спиро, К. Меридит, Ч. Темпл. Лишь в последние 5-10 лет она привлекла внимание отечественных ученых (В.А. Болотов, А.В. Коржуев, Г.Б. Сорокина, А.В. Бутенко, Д.М. Шакирова, Л.И. Шрагина и др.) с точки зрения необходимости и возможности формирования критического мышления студентов и педагогов, хотя исследования по формированию и развитию критического мышления школьников были начаты еще в 70-е годы прошлого столетия (М. Векслер, В.М. Синельников, А.И. Липкина, Л.А. Рыбак, У.М. Мунчаева, А.С. Байрамов) и возобновлены лишь в конце 90-х годов.

Критическое мышление имеет свои особенности, свою понятийную систему, отличающие его от других видов и типов мышления. Однако мы можем рассматривать критическое мышление лишь во взаимосвязи с другими видами мышления, в сочетании и сопоставлении с такими понятиями как продуктивное, проблемное, творческое, логическое, системное мышление, интеллект и другими понятиями активной, целенаправленной умственной и практической деятельности человека. Критическое мышление вплетено, интегрировано в каждый из других видов мышления, влияет на их логику, качество, целостность, взаимосвязь: служит связующим звеном между всеми типами и видами мышления, поведения; является одним из элементов менталитета индивида, социума, общества.

Критичность ума крайне необходима во всех звеньях процесса проблемного обучения, поскольку всюду требуется анализ, сравнение, обобщение и отрицание. Без критической оценки задачи, проблемы невозможно выдвижение предположений, гипотез. Здесь есть место для сомнений, а, следовательно, и критического подхода. Например, при выдвижении гипотезы мы не всегда знаем, верна ли она и поэтому ставим условия: «гипотеза верна, если...». Критическое мышление явно «включается» на этапе доказательства гипотезы или ее опровержения (это и есть собственно процесс решения проблемы).

Критическое мышление возникает на этапе подведения итогов, оценки процесса и результата учебной деятельности, т.е. на этапе диагностики процесса выполнения задания, решения задачи, оценки результатов деятельности или поведения, подтверждения выводов, поиске наиболее рационального способа решения проблемы, задачи. Уже на самом первом этапе проблемного обучения – этапе анализа проблемной ситуации и формулировки проблемы важны критика, самокритика, и самооценка.

* Tatiana Sapukh, associate professor of Orenburg State University.

Реализация критического мышления, и, следовательно, его формирование в определенной степени возможна на всех этапах, везде, где существует альтернатива – при анализе проблемной ситуации (анализ требует критического отношения), различными могут быть и речевые формулировки проблемы, т.е. может быть выбор. Наибольшее присутствие критического мышления может быть при выдвижении гипотезы, поскольку оно связано с доказательством и опровержением, с утверждением и отрицанием. Здесь творческое мышление приобретает критический характер. «Проблемно-постановочное» образование строится так, чтобы студенты могли полностью и сознательно сосредоточиться на улучшении своих мыслительных способностей и расширить область применения полученных навыков, обучение критическому мышлению должно включать в себя большое количество примеров из различных сфер жизни. Критическое мышление возникает тогда, когда студенты начинают заниматься конкретной проблемой. Главный вопрос, который должен быть задан по поводу ситуации или явления, взятого за отправную точку процесса обучения, есть вопрос о том, какого рода проблемы это явление порождает» [2]. Собирая данные, анализируя тексты, сопоставляя альтернативные точки зрения и используя возможности обсуждения, студенты ищут и находят ответы на интересующие их вопросы, то есть критическое мышление является «особым видом умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения» [4].

Студенты, обладая навыками критического мышления, находят собственное решение проблемы и подкрепляют это решение разумными, обоснованными доводами. Они также осознают, что возможны иные решения той же проблемы, и стараются доказать, что выбранное ими решение логичнее и рациональнее прочих. Так, Р.Х. Эннис определяет критическое мышление как «принятие обдуманных решений о том, как следует поступать и во что верить» [6].

По нашему мнению, критическое мышление отличается характерная для него целевая составляющая, подразумевающая следующие установки: воспринятое – проанализировать, убедиться в его достоверности, учесть достоинства и недостатки; вскрыть возможные ошибки; дать оценку; обнаружить возможный скрытый умысел; выявить все, что может принести вред самому субъекту критического мышления, обществу и окружающим.

Нельзя развить в себе критическое мышление как особенную интеллектуальную способность. Когда субъект к чему-то критически относится, то для этого мобилизует весь свой интеллектуальный потенциал, весь свой опыт, все свои знания. Поэтому, если человек желает развить в себе способность критически мыслить, то он должен развивать и организовывать весь свой интеллект: иного пути нет.

Критическое мышление – это разновидность рефлексивного мышления. Поэтому представляется очевидным, что критически мыслить человек начал с самых первых шагов, когда осознал себя личностью, когда стал носителем и творцом своей культуры. Развивались способности личности к рефлексии – росла и ее способность к критическому мышлению. В контексте темы настоящей статьи можно выделить следующие эпохи развития мышления, которые в ходе своей культурной истории освоило человечество:

- мышление с узнаваемой рефлексией (древнее);
- мышление с познаваемой рефлексией (философское);
- мышление с осознаваемой рефлексией (научное без когнитологической составляющей);
- мышление с осознанной рефлексией (научное с когнитологической составляющей).

Мышление с осознанной рефлексией – это и есть мышление XXI века. Знание предмета, с которым работаешь, очень хорошо помогает в достижении цели. Следует всем – и преподавателям, и студентам – уяснить: путь к развитию способности критически мыслить лежит через понимание того, что есть мышление вообще. Содержательную сущность мышления изучает специальная наука – когнитология.

Следовательно, организуя профессиональную подготовку специалистов и развивая их личностные качества, педагогическое сообщество призвано использовать принципиальные положения когнитологии при освоении содержательных основ развития критического мышления. Это необходимо, чтобы заниматься развитием мышления как предметом, как фундаментальной составляющей формирования человека в качестве личности, профессионала, логиста, когнитолога и, наконец, в качестве гражданина, способного активно участвовать в социально-экономической и духовно-нравственной жизни общества. Готовить социально ответственную личность с устойчивой гражданской позицией можно лишь при условии утверждения и воспитания в себе такого интроспективного теоретика, как когнитолог.

С точки зрения когнитологии мы для себя и студенческой молодежи открываем ценности мышления, прежде всего, усваиваем и познаем истину: мышление – это способность не только человека, но и животных. Но мыслящий человек отличается от мыслящих животных тем, что мыслит культурно, т.е. рефлексивно. Рефлексия – важнейший признак культуры, культуры как духовного и как интеллектуального явления. В свете этой закономерности сегодня можно с уверенностью утверждать, что насколько человек развил в себе рефлексивное мышление – настолько он и культурен, а, следовательно, социально зрел, морально и профессионально устойчив.

И критическое мышление, и творческое мышление развиваются в синтезе, они взаимообусловлены. Как отмечает И.О. Загашев, «потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе критического

мышления. Где нет вопроса или проблемы для разрешения или где нет затруднения, которое нужно преодолеть, поток мыслей идет наобум... Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления» [3].

Критическое мышление – это своеобразный интеллектуальный фильтр, который поможет личности избежать искаженного восприятия информации и предотвратить интеллектуальные заблуждения. Но вот всегда ли он работает правильно? Чтобы быть в этом уверенным, необходимо правильно понимать и суть критического мышления, и его уместность, и его, условно говоря, технологические возможности.

Следовательно, обучая будущих специалистов основам творческого мышления, прививая им навыки выбора средств самовыражения в ходе критического мышления, следует донести до сознания каждого студента главные аксиомы, определяющие зрелость личностных оценок при осознании фактов, аргументации выводов и осмыслении собственных поступков:

– критика – это форма рефлексивного соперничества, и тот, кто не позаботится заранее о своей способности рефлексивно мыслить в соответствии с ситуацией, заранее обрекает себя на поражение;

– прибегая к критике, критик должен быть не просто уверен в объективности используемых фактов, но и обязан точно знать, что он в своих рефлексивных способностях стоит выше своего оппонента или, по крайней мере, не ниже его;

– чтобы побеждать в мировоззренческих, политических, идеологических, научных и прочих интеллектуальных баталиях, нет другого способа, как обладать самой совершенной на сегодня рефлексией – осознанной;

– только с позиции осознанной рефлексии мы можем довести до совершенства свой интеллект, а также выявить все слабости интеллекта собеседника. Критика – это одна из форм активной умственной деятельности не только в ходе защиты, но и наступления;

– критическое мышление – это мышление, направленное на поиск фактов, их анализ. Это размышление над их достоверностью, логический анализ и выстраивание фактов для познания нового, для нахождения выхода из проблемной ситуации, преодоления сомнений, для формирования уверенности, основанной на аргументированном рассуждении;

– критическое мышление означает мышление оценочное, рефлексивное. Это открытое мышление, не принимающее догм. Оно развивается путем наложения новой информации на личный жизненный опыт.

Следовательно, от преподавателя требуется переосмысление личностной траектории организации учебного процесса, определение субъектных ценностных установок и овладение новыми педагогическими технологиями, основанными на личностно-центрированном, компетентностном, осознанно рефлексивном и конструктивистском подходах к обучению студентов в контексте Болонского процесса. Его усилия должны быть направлены на организованную в креативном духе социально-профессиональную подготовку специалиста как интеллектуала с критическим мышлением, обладающим способностью объективно оценивать результаты своего труда, равно как и субъектов, включенных в процесс взаимодействия, сотрудничества, сотворчества и соуправления [5].

References

1. Грузинская Е.Ю. Использование возможностей технологии критического мышления в подготовке управленческих кадров // Развитие критического мышления в высшей школе: технология и подходы: сб. ст. 2007. 304 с.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи; пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Лабиринт, 1999. 192 с.
3. Загашев И.О. Как решить любую проблему. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
4. Кластер Д. Что такое критическое мышление // Критическое мышление и новые виды грамотности. М.: ЦГЛ, 2005. С. 5-13.
5. Рабинович О.Т. Социально-профессиональное развитие личности: учеб. слов.-справ. Издат. полиграф. центр МИ ВлГУ. Муром, 2006. 275 с.
6. Эннис Р.Х. Таксономия места критического мышления и способностей // КМ новости. 1985. № 1. С. 12.

CATEGORY OF LESSON AS THE BASIS FOR PROBLEM DIALOG LESSON METHOD

H. Melnikova*

Abstract

The theoretical investigation of category of educational activity has led to creating of problem dialog technology, which makes it possible to substitute the lesson of "discovering" knowledge for lesson of explaining new material. The theoretical development of lesson category implements the transition from "pure" technology to problem dialog lesson method, which depends directly on input content.

Keywords: learning new material lesson typology, traditional lesson method, problem dialog lesson method.

Теоретическая разработка категории обучающей деятельности привела к созданию технологии проблемного диалога, позволяющей заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия знаний» [см. предыдущую статью данного сборника]. В то же время на конкретном уроке деятельность учителя не может не зависеть от вводимого содержания. В этой связи представляется актуальным показать теоретическую разработку категории урока, и тем самым осуществить переход от технологии «в чистом виде» к проблемно-диалогической методике урока.

Урок как организационная форма обучения. По образовательной цели уроки классифицируются следующим образом.

Урок изучения нового материала должен обеспечить усвоение знаний и в обязательном порядке включает этапы введения и воспроизведения содержания. Наличие остальных этапов (выполнения задач и упражнений, многократного повторения действия) объективно зависит от ряда факторов: предмета, вводимого содержания, школьной ступени. *Урок закрепления изученного материала* должен обеспечить усвоение отдельных умений и/или навыков и может включать любые этапы, кроме введения содержания. *Урок обобщения и систематизации* должен обеспечить усвоение содержания нескольких уроков (раздела) и может включать любые этапы, кроме введения содержания. *Урок контроля* должен обеспечить диагностику запланированных результатов.

Далее рассматриваем только урок изучения нового материала.

Типология уроков изучения нового материала. Уроки изучения нового материала типологизируем следующим образом.

Урок с одной проблемой и решением: вводится неструктурированное содержание. *Урок с простым понятием-описанием:* эмпирическое содержание, где тема называется термин и раскрывается текстом. *Урок с простым понятием-определением:* теоретическое содержание, где тема называется термин и раскрывается определением. *Урок с правилом:* теоретическое содержание, где тема называется правило и раскрывается формулировкой. *Урок с закономерностью:* теоретическое содержание, где тема называется закономерность и раскрывается формулировкой.

Урок с одной проблемой и несколькими решениями: вводится структурированное в перечень содержание. *Урок с понятием-характеристикой:* теоретическое содержание, где тема называется термин и раскрывается перечнем признаков. *Урок с перечнем фактов:* эмпирическое содержание, где тема называется перечень и раскрывается несколькими утверждениями. *Урок с перечнем правил:* теоретическое содержание, где тема называется перечень и раскрывается несколькими формулировками. *Урок с перечнем закономерностей:* теоретическое содержание, где тема называется перечень и раскрывается несколькими формулировками.

Урок с общей и частными проблемами: вводится структурированное в систему содержание. На уроках этого типа тема раскрывается двумя или более пунктами плана. *Урок со сложным понятием-описанием:* эмпирическое содержание, где тема называется термин и раскрывается текстом по стандартному плану (фрейму). *Урок со сложным понятием-определением:* теоретическое содержание, где тема называется термин и раскрывается определением по стандартному плану (фрейму). *Урок с системой знаний:* тема называется систему знаний, а каждый пункт плана представляет собой исходную или укрупненную дидактическую единицу с собственной характеристикой структуры и качества. *Урок с теорией:* тема называется теорию и изучается по стандартному плану (фрейму), каждый пункт которого представляет собой исходную или укрупненную дидактическую единицу с собственной характеристикой структуры и качества.

Урок с соподчиненными проблемами: вводится структурированное в классификацию содержание. На уроках этого типа тема представляет собой наименование классификации (род) и раскрывается несколькими компонентами (видами). *Урок с классификацией простых понятий-описаний:* эмпирическое содержание, где каждое понятие раскрывается текстом. *Урок с классификацией простых понятий-определений:* теоретическое содержание, где каждое понятие раскрывается определе-

* Helen Melnikova, Ph.D. in Psychology.

нием. *Урок с классификацией сложных понятий-описаний*: эмпирическое содержание, где каждое понятие раскрывается текстом по общему для всех плану. *Урок с классификацией сложных понятий-определений*: теоретическое содержание, где каждое понятие раскрывается определением по общему для всех плану. *Урок с классификацией теорий*: каждая теория изучается по общему для всех плану (фрейму), каждый пункт которого представляет собой дидактическую единицу с собственной характеристикой структуры и качества.

Урок с двумя рядоположными проблемами: вводятся две дидактические единицы. *Урок с дидактическими единицами одного типа*: вводятся две исходных или укрупненных единицы. На уроках этого типа обе единицы фиксируются в названии темы через союз «и» и имеют общую характеристику структуры и качества. *Урок с дидактическими единицами разного типа*: вводятся две исходных единицы разного типа, две укрупненных единицы разного типа, исходная и укрупненная единицы. На уроках этого типа обе единицы фиксируются в названии темы через союз «и», точку или двоеточие, и каждая единица имеет собственную характеристику структуры и качества.

Предложенную типологию уроков изучения нового материала представим в таблице 1.

Табл. 1. Типология уроков изучения нового материала

Тип урока	Вид содержания урока	Тип содержания	
		по структуре	по качеству
с одной проблемой и решением	простое понятие-описание простое понятие-определение правило закономерность	нет структуры	эмпирическое теоретическое теоретическое теоретическое
с одной проблемой и несколькими решениями	понятие-характеристика перечень фактов перечень правил перечень закономерностей	перечень	теоретическое эмпирическое теоретическое теоретическое
с общей и частными проблемами	сложное понятие-описание сложное понятие-определение система знаний теория	система	эмпирическое теоретическое разное разное
с соподчиненными проблемами	к/я простых понятий-описаний к/я сложных понятий-описаний к/я простых понятий-определений к/я сложных понятий-определений классификация теорий	классификация	эмпирическое эмпирическое теоретическое теоретическое разное
с двумя рядоположными проблемами	две единицы одного типа (например, два правила)	две отдельные единицы	разное
	две единицы разного типа (например, правило и закономерность)		

Традиционная методика уроков и ее результаты. Проанализируем реализацию традиционных методов обучения на уроках каждого типа.

На уроках с одной проблемой и решением постановка проблемы сводится к сообщению темы, поиск решения – к сообщению знания. Значит, качество содержания (эмпирическое или теоретическое) не учитывается. На уроках с одной проблемой и несколькими решениями постановка проблемы сводится к сообщению темы, поиск решений – к сообщению компонентов перечня. Значит, обобщение в перечень осуществляет учитель, а качество содержания не учитывается. На уроках с общей и частными проблемами постановка проблем сводится к сообщению темы и плана, а изучение каждой частной проблемы (пункта плана) – к сообщению знания. Значит, систематизацию осуществляет учитель, а структура и качество каждого компонента системы не учитывается. На уроке с соподчиненными проблемами постановка проблем сводится к сообщению наименования и компонентов классификации, а изучение каждого компонента – к сообщению знания. Значит, классификацию осуществляет учитель, а структура и качество каждого компонента классификации не учитывается. На уроке с двумя рядоположными проблемами постановка проблем сводится к сообщению темы из двух частей, а изучение каждой проблемы – к сообщению знания. Значит, структура и качество каждой единицы содержания не учитываются.

Таким образом, традиционная методика урока практически не определяется его содержанием и сводится к двум основным методическим схемам. На уроках с одной или двумя проблемами сообщается тема и знание. На уроках с общей или соподчиненными проблемами сначала сообщается тема и пункты плана/компоненты классификации, а затем сообщается знание по каждому пункту плана/компоненту классификации.

Следовательно, развивающий потенциал содержания урока может быть не реализован: теоретическое содержание не будет формировать умение первичного обобщения, а структурированное содержание – соответствующие сложные логические умения (обобщать в перечень, систематизировать, классифицировать).

Проблемно-диалогическая методика уроков и ее результаты. Проанализируем реализацию проблемно-диалогических методов на уроках каждого типа.

На уроках с одной проблемой и решением постановку проблемы можно организовать любым методом (побуждающим диалогом, подводящим диалогом, сообщением темы с мотивирующим приемом), а метод поиска решения будет зависеть от качества содержания: эмпирическое сообщается, теоретическое открывается побуждающим или подводящим диалогом.

На уроках с одной проблемой и несколькими решениями постановку проблемы можно организовать любым методом, а метод поиска решений будет зависеть от качества содержания: эмпирическое сообщается, теоретическое открывается.

На уроке с общей и частными проблемами постановку общей проблемы можно организовать любым методом. Количество методов постановки частных проблем будет зависеть от порядка постановки, который бывает одновременным или последовательным. Изучение частных проблем (пунктов плана) будет зависеть от компонентов системы. У сложных понятий (описаний и определений) компонентами системы являются признаки понятия. Поэтому по каждому пункту плана организуется поиск решения: методом сообщения для понятий-описаний и побуждающим или подводящим диалогом для понятий-определений. У системы знаний и теории компонентами системы являются исходные или укрупненные дидактические единицы. Поэтому каждый пункт плана изучается в соответствии с типом дидактической единицы.

На уроке с соподчиненными проблемами формулирование наименования классификации можно организовать любым методом, а указание ее компонентов – побуждающим диалогом. Изучение соподчиненных проблем будет зависеть от компонентов классификации. Простые понятия (описания и определения) изучаются как проблема с одним решением, т.е. организуется поиск решения: методом сообщения для понятий-описаний и побуждающим или подводящим диалогом для понятий-определений. Сложные понятия (описания и определения) изучаются как общая и частные проблемы, т.е. по общему для всех плану: методом сообщения для понятий-описаний и побуждающим или подводящим диалогом для определений. Теории изучаются как общая и частные проблемы, т.е. по общему для всех плану, каждый пункт которого изучается в соответствии с типом дидактической единицы.

На уроке с двумя рядоположными проблемами постановку каждой проблемы можно обеспечить любым методом, а порядок постановки и методы изучения каждой проблемы будут зависеть от типа дидактической единицы.

Таким образом, проблемно-диалогическая методика урока определяется его содержанием: от структуры содержания зависит главным образом количество методов и порядок их применения, от качества содержания зависит выбор методов поиска решения. Следовательно, развивающий потенциал содержания урока будет реализован: теоретическое содержание будет формировать умение первичного обобщения, а структурированное содержание – соответствующие сложные логические умения (обобщать в перечень, систематизировать, классифицировать).

Данный вывод обусловил необходимость разработки проблемно-диалогической методики урока.

Общая характеристика проблемно-диалогической методики урока.

Проблемно-диалогическая методика урока представляет собой описание обусловленной содержанием обучающей деятельности и раскрывается посредством основных и типичных методических схем [1]. Для каждого типа уроков изучения нового материала существует *основная методическая схема*, отражающая главным образом количество методов и порядок их применения. Для каждого вида содержания существует *типичная методическая схема* – устойчивое и эффективное сочетание проблемно-диалогических методов обучения и продуктивных заданий в их взаимосвязях с формами и средствами обучения.

References

1. Мельникова Е.Л. Типология и методические схемы проблемно-диалогических уроков в начальной, основной и старшей школе // Образовательная система «Школа 2100». Опыт решения проблемы непрерывности и преемственности образования: сб. материалов. М.: Баласс, 2009. Вып. 9. С. 164-283.

*O. Pavlova**

Abstract

The article describes the mechanism of interaction of culture and informal education, which consists in the formation of consciousness of the subject culture – someone who can perform in the modern society the cultural program of the future, where informal education becomes a mechanism of cultural genesis; expanded the concept of "network informal education"; suggest ways to improve the socio-cultural status of adult education through the creation of the Internet global informal cultural and educational environment.

Keywords: network informal education, adult education, informal global cultural and educational environment.

В современном российском обществе происходят заметные преобразования: смена идеологических ориентиров, утверждение новых общекультурных и онтологических ценностей, которые приобретают характер базового ориентира социально-культурного развития. Инновационные процессы, происходящие в обществе, поставили систему образования взрослых перед необходимостью переосмысления ценностей и социально-культурной значимости образования, основная миссия которого заключается в помощи человеку «выйти из пространства предметов в пространство человеческой деятельности, жизненных смыслов и ценностей» [8]. Одной из популярных проблем современности является проблема информального образования, которое занимает особое место в жизни и развитии человека. И хотя предыдущие образовательные парадигмы были исторически актуальны, их ориентация в основном была направлена на профессиональное самоопределение человека. Цель непрерывного образования заключалась в содействии саморазвитию и самопознанию людей, в достижении консолидации общества. Сама же непрерывность образования была представлена в основном в форме переподготовки и различных способов повышения квалификации, диктуемых социальным заказом. Непрерывное образование сегодня должно основываться на человекоориентированной образовательной парадигме, но не получившей до сих пор фактического воплощения.

Современные социокультурные условия требуют выхода в метапрофессиональное пространство. Вершловский С.Г., Кулюткин Ю.Н., Митина А.М., Сухобская Г.С. и др. в своих трудах признавали взрослого человека как существо, способное к образованию, однако в реальной жизни, сопровождающейся экономическими, общественными и образовательными кризисами, в развитии способности взрослого наблюдаются образовательные периоды. И поэтому воспринимать взрослого в системе образования необходимо не только как "априорно универсального субъекта, т.е. существа с бесконечными способностями ко всему, но и учитывать возрастные кризисы психического и социокультурного развития человека, осознающего и испытывающего значительные спады, затрудняющие его прогрессивное образование и развитие" [5]. В связи с реальной социокультурной ситуацией в образовании взрослых дополнительные проблемы создают их профессиональная занятость, ответственность за семью, низкий уровень заработной платы и т.д.

Уникальность образования как феномена жизни человека заключается в том, что оно с одной стороны, призвано выполнять консервативную функцию не столько в плане абсолютного противодействия новому, сколько в плане сохранения важного ядра, сердцевины культуры, без которой человеку будет трудно. Речь идет о том, что образование, по сути, является охранителем ценностных оснований, достижений в области науки, искусства, нравственности [7]. Образование есть область гуманитарной практики, в которой принимает участие абсолютно каждый человек. Фактически это сфера жизнедеятельности взрослого человека, включающая контекст культурных достижений и многообразие форм социально-профессиональной деятельности людей [2].

Традиционная система образования, существующая в нашей стране (формальное и неформальное образование), не соответствует потребностям общества что, безусловно, тормозит развитие потенциальных возможностей человека. Образовательные, профессиональные и высшие школы в основном занимаются разработкой и выполнением стандартов и программ, но не решают своей главной задачи – обеспечение психологического взросления человека. Формальные образовательные системы готовят специалистов среднего уровня, часто ничего не умеющих, не желающих уметь, утративших обучаемость и трудовую мотивацию людей, что, как правило, приводит к их профессиональной непригодности, в то время как рынок рабочей силы нуждается, с одной стороны, в неквалифицированном труде, а с другой – в услугах профессионалов высшего класса. Дешевизна таких специалистов для работодателей значит боль-

* Olga Pavlova, Head of Postgraduate FGBOU DPO "Institute of qualification improvement of specialists of professional education", Saint-Petersburg, Candidate of Pedagogical Sciences.

ше, чем их профессиональная непригодность. Образование же должно рассматриваться как ежедневный тренинг, развивающий способности и формирующий компетенции. «Тренинг в субъект-субъектных отношениях – это тренинг в демократичности, тренинг в гуманизации действий и отношений, т.е. в человечности (разумности, нравственности), тренинг в духовности (творить добро и красоту), тренинг в толерантности (другой – он иной и воспринимай его заинтересованно и терпимо), тренинг быть свободным (выбирать, самостоятельно принимать решения, управлять своими потребностями, преодолевая всякие зависимости)» [3].

Современный человек как активный субъект обогащения и одухотворения себя через интеграцию профессионального и общекультурного образования актуализирует в себе такие качества как потребность в инновационных поисках решения различного рода проблем, рефлексивная компетентность, осознание результативности своей деятельности. Неадекватность данных механизмов в образовании лишает его свободного и инициативного выбора и снимает всякую «внутреннюю ответственность» за собственное продуктивное обучение и развитие [7]. Современные условия жизни вынуждают взрослого человека к активному и непрерывному участию в образовательной деятельности. Поэтому стилем жизни взрослого человека, стремящегося к максимальной реализации своего потенциала, становится информальное образование. Информальное образование – индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер [6]; спонтанное образование, реализующееся за счёт собственной активности индивидов в насыщенной культурно-образовательной среде [9]; общение, чтение, посещение учреждений культуры, путешествия, средства массовой информации и т.д., когда взрослый превращает образовательные потенциалы общества в действительные факторы своего развития [1], результат повседневной рабочей, семейной и досуговой деятельности [10], не имеет определенной структуры. Именно информальное образование и есть образование «в течение всей жизни», т.е. непрерывное образование, которое включает все возможные отрасли знания и дает всем людям возможность полного развития личности. Информальное образование в своей парадигме предполагает достижения реального равенства между людьми, вовлечение в информационно-образовательную деятельность все большей части трудящегося и не занятого населения. Появление в связи с мировым кризисом перепроизводства большой массы свободных от производственной деятельности субъектов ставит задачу превращения этих «лишних» людей в людей «досуга» и потребителей, в частности образования. Информальное образование предполагает создание условий для поиска взрослым человеком самоидентичности (проявление личностного начала, осознание индивидуальной своей сущности, определение своего места в мире и соотношение себя с фундаментальными нравственными ценностями). С этих позиций информальное образование – это развитие умений и способностей, помогающих взрослому человеку в поиске его идентичности – с профессией, возрастом и культурой. Информальное образование требует не только осуществления образовательной деятельности во внешнем окружении, но и обуславливает постоянное внутреннее образование, изменения под воздействием вновь освоенных знаний. В современном информационном обществе информальное образование – и есть непрерывное образование взрослых, осуществляемое с помощью социальных и IT-технологий. По сути, такое непрерывное образование взрослых является воспроизводством самой культуры. Поэтому информальное образование – это еще и дальнейшее развитие культуры. В настоящее время системобразующая роль культуры в развитии личности признается многими специалистами. Один из основоположников русской и американской социологической школы Соркина сказал: "... Любая организованная группа неизбежно обладает культурой. Более того, ни социальная группа, ни индивид (за исключением просто биологического организма) не могут существовать... без культуры". Культура охватывает все: прошлое, настоящее и даже будущее. Культурные процессы исследуются в главных сферах жизнедеятельности человека. Культурой можно назвать все, что произведено человеком, это и технологии, и производство. Поскольку у людей существует еще и социальная сфера жизни, то и культура раскрывается не только в социальных отношениях, она еще показывает процессы, происходящие в обществе, раскрывает социальную структуру общества, организацию политической власти, правовые и моральные нормы, типы и стили управления и лидерства. Нельзя со щитов сбрасывать и духовную жизнь человека, которая тоже является сферой его жизни и раскрывается в понятии духовной культуры, включающей в себя все области духовного производства – литературу и религию, науку и искусство, миф и философию, и основанной на едином, понятном всем членам данного сообщества языке. Иными словами можно сказать, что культура – это то, что соединяет мир неживой природы и человека. Сама культура может влиять на живое. Именно эту роль выполняет информальное образование, которое служит связующим звеном между существующими традиционными формами образования и культурной деятельностью человека. Эту сферу образования взрослый творит сам для себя. Культура не может существовать вне человека, вне его деятельности. Она порождается тем, что человек постоянно ищет смысл своей жизни и деятельности. Получается, что и человек не может существовать без культуры и вне культуры. Долгое время для развития культуры взрослого принципиальным оставался вопрос, как воспринимать взрослого в системе культуры: как субъект культуры, ее создающий, или как объект воздействия на него общества. Понятно, что решение этого вопроса не могло и не может быть альтернативным. Если воспринимать взрослого только как субъект культуры, то тем самым он искусственно выпадет из социокультурной среды. Если же взрослого считать только объектом культурного воздействия,

потребителем культуры – исчезает проблема саморазвития взрослого, что значительно обедняет его жизнь. Каков же уровень проявления культуры взрослых: уровень творчества или уровень потребления? Увлеченность взрослых стихией потребления сейчас чрезвычайно велика и опасна. Потребление без оценки, без выбора, без осмысления тормозит развитие культуры взрослого, делает его зависимым от внешних обстоятельств и внешнего воздействия. Возможность и умение потребителя выбрать из предлагаемых культурных явлений необходимое и нравственное, определить посредственное и отместить безнравственное – вот что необходимо развивать у взрослых. Необходимо создание у взрослого системы ориентиров и критериев в оценке явлений культуры и социальных действий. Серьезной социальной и культурной опасностью может стать рост неосмысленной культуры потребления. Поэтому у взрослого населения необходимо формировать культуру потребления, т.е. умение оценивать создающееся, и таким образом добиваться нужного, полезного для общества и для себя в частности. Одной из центральных идей должна стать идея рассмотрения образования как части общей культуры и ее важного фактора и источника [9]. Таким образованием может послужить неформальное образование, полученное вне формальных институтов и которое максимально приближено к нуждам общества и самого взрослого. Неформальное образование, безусловно, формирует систему ценностей человека, круг его отношений, сопутствуя ему на протяжении всей его жизни.

Благодаря повышению социокультурного статуса образования взрослых через неформальное образование Россия сможет вернуть свои приоритетные позиции в мире, которые обеспечат:

- инновационное развитие социально-политической и экономической сфер общества;
- национальную безопасность страны и лидирующее положение России в мире;
- развитие глобального неформального образовательного пространства;
- развитие наукоемких технологий;
- создание актуальных моделей подготовки специалистов в различных сферах труда;
- создание международных научно-педагогических сообществ с внутренними и внешними образовательными и научными структурами [5].

Конечно же, Россия, провозглашая принципы демократии и открытости, не может оставаться в стороне от процессов глобализации и интеграции образования. Создание в российском образовательном пространстве единой образовательной среды (глобальной неформальной образовательной среды) подразумевает методологическую перестройку всей системы образования. Такая среда будет характеризоваться сближением, взаимодополняемостью и взаимозависимостью национальных систем образования, синхронизацией действий по их развитию и взаимообогащению в лоне мировой и национальных культур [8]. Это одно из ключевых условий существования современного общества с точки зрения Совета Европы. Мир всегда был поликультурным, но только в наше время все культуры вступили в общее информационное пространство.

Межкультурное образование играет важную роль в приобретении знаний о различии культур. Оно основывается на неформальном образовании. Именно благодаря развитию межкультурного диалога, многообразие культур становится источником взаимного духовного обогащения и способствует укреплению взаимопонимания, примирения и терпимости народов. В мае 2008 года Советом Европы было закончено «Создание "Белой книги по межкультурному диалогу"», которая послужила ключевым документом, определяющим политику в сфере культуры и культурного наследия. В этом документе отмечается, что «межкультурный подход предлагает модель управления культурным многообразием, нацеленную в будущее. Уважение и развитие культурного многообразия на основе базовых ценностей Совета Европы являются ключевым условием для развития обществ, строящихся на принципах демократии и соблюдения прав человека» [4].

Каким же образом могут мирно сосуществовать различные культуры на нашей планете? Возможно, необходимо создание не только глобальной неформальной образовательной среды, но и модели будущей единой планетарной организации, открытого планетарного гражданского общества – сетевого виртуального государства. Сегодня образовательное пространство определяется современниками как сосредоточение взаимодействия всех людей, как движение всемирно-исторического процесса, в котором образовывается и образуется сам человек при помощи собственных эмоционально-духовных и интеллектуально-волевых усилий [2].

Однако основной функцией сети Интернет является коммуникационная и информационная составляющие. В Интернете наблюдается избыток различного типа информации; он буквально «забит» ненужными, порой не достоверными сведениями. Сама информация не структурирована, в сети имеет место информационный хаос. Поэтому и образовательное пространство в сети не имеет никакой структуры. Получается, что времени в социальных сетях пользователи проводят много, но не получают релевантной информации. Наступает время новых социальных сетей, которые будут более эффективно выполнять учебные и воспитательные функции за счет структурирования информации, посредством введения определенных правил (внутрисетевой этики). Главная задача этих сетей – обеспечить вхождение мирового сообщества, в том числе и России в шестой технологический уклад. Функцией таких сетей будет не только информирование и коммуникация, но и полноценное неформальное образование (обучение и воспитание средой) взрослого населения. Такое неформальное образование по праву можно назвать сетевым неформальным образованием, где на осно-

ве практической, дискурсивной этики будут оцениваться социальные действия субъектов с позиции нанесения или ненанесения вреда окружающим субъектам и среде с последующим получением экспертных оценок и их визуализацией в режиме реального времени. Таким образом, сетевое информальное образование – это квинтэссенция информального образования, одна из его форм, протекающая в сети Интернет с обязательным введением оценочного суждения на социальные действия субъектов.

В основу проектирования социальных сетей нового поколения заложены новые подходы в области светской этики. Внедрение этических стандартов через сетевое информальное образование и просвещение всех категорий населения позволит решить многие неразрешимые сегодня проблемы. Модифицированные сети могут эффективно влиять на развитие гражданского общества, процессы демократии, свободы слова.

Проникновение таких новых технологий неизбежно, в том числе в педагогику, которая отказалась от признания обучаемого как объекта обучения и субъект-объектных отношений с ним в пользу только субъект-субъектных отношений, что, несомненно, сузило возможности воспитательных воздействий, как важной составляющей образовательного процесса. Информальное образование в сети позволит преодолеть недостаток постмодернизма, где субъект «умер», и вновь говорить о возрождении субъекта, без которого невозможна никакая реальная модернизация.

Доминирующая форма культурного социокода (высокие информационные и социальные технологии) требует создания именно такой информационной образовательной среды, где киберпространство становится механизмом саморазвития человека.

В качестве такой информационно-коммуникационной среды для повышения культурно-образовательного уровня граждан всех категорий, обеспечивающей свободный доступ населения к сети Интернет, может служить создание в этой сети глобальной информальной культурно-образовательной среды. Эта среда будет представлять собой не только общедоступную информационную среду, как всемирная информационная «паутина», где можно найти достаточно исчерпывающую информацию о любых аспектах жизнедеятельности человечества, а сегодня все больше используемая как средство манипулирования людьми. Эта глобальная информальная образовательная среда будет ориентирована не только на все слои населения с целью повышения их кругозора и культурно-образовательного уровня, но и на содействие становления личности как один из факторов информального образования; она должна быть использована в интересах создания принципиально нового феномена – «мыслящего социума», способного объединить людей, включить их в активную деятельность по общественному самоуправлению. Здесь будет реализовываться идеал образования как процесс постоянной коррекции и перестройки индивидуального опыта. Это и будет идеальный механизм непрерывного образования. При этом глобальная информальная образовательная среда должна опираться не только на элементы педагогики, но и на общечеловеческую и духовную культуру. Речь идет о наличии социально-культурной, нравственной, эстетической и т.п. составляющих в индивидуальном сознании, которые возникают в результате обучения, что в конечном итоге вызывает определенные личностные изменения в человеке, прямо влияющие на повышение качества его жизни, то есть в социальном плане эти изменения могут быть гораздо более существенными, чем само по себе новое знание. Именно эти структурно-личностные новообразования, а не сами по себе знания, могут позволить человеку в процессе обучения глубоко переосмыслить свои ценностные и смысловые ориентации, ключевые позиции и взгляды на жизнь. Такая среда будет пробуждать гражданскую активность, способствовать новой системе человеческих отношений. Это, в свою очередь, может привести к существенным переменам и в мотивах его поступков, вплоть до изменения привычек, и даже к полной перестройке стереотипов индивидуального поведения. В данном процессе важна не информационная технология сама по себе, а то, насколько ее использование служит достижению собственно образовательных целей. Глобальная информальная образовательная среда должна обеспечить продвижение к идеалу свободного и саморазвивающегося гражданского общества. Глобальная информальная образовательная среда – это новая образовательная модель, актуальная в период кризиса мировоззрения и нравственности. Она позволяет системно управлять информальным образованием и может функционировать в любой социально-политической системе, лишь улучшая ее свойства. Это новый подход в образовании, как ответ, появившийся на реальный запрос жизни. Она использует новые возможности синергетического взаимодействия социальных и IT-технологий, что кардинально меняет подход к информальному образованию. В глобальной информальной образовательной среде полностью реализуется положение о том, что образование – есть социальная функция.

Система образования может быть определена как система воспроизводства самой культуры. В ней определенным образом «упаковано» ее важнейшее содержание. Современная система образования, которая начинает интегрировать в себя новые образовательные технологии, основанные на использовании возможностей компьютера, качественно меняет «упаковку» культурного содержания. Практика бытия человечества доказала, что его выживание зависит не от уровня образованности и технологий применения добываемых знаний, а от тех ценностных установок, которые определяют направление практического применения знаний, то есть от характера складывающегося типа культуры [7]. Нет культуры без образования. Культура, образование и наука раздельно существовать не могут. Ориентация информального образования на формирование «человека культуры», действительно суверенного субъекта, ста-

вит задачи принципиально нового подхода к решению этой проблемы – создание и внедрение глобальных сетевых образовательных структур.

Информальное образование позиционируется как социокультурная система, обеспечивающая культурную трансляцию норм, ценностей, идей и развития человеческой индивидуальности, становится интегративной системой безопасности взрослого человека в современном изменяющемся социуме. И это субъектное ощущение защищенности становится сегодня для взрослого очень значимой ценностью, дающей уверенность в собственной стабильности и успешной жизнедеятельности. Внедрение информального образования во все звенья, ступени, этапы непрерывного, повседневного образования и создание глобальной информальной образовательной среды конечной своей целью ставят формирование высококонравного члена информационного общества, обеспечение ему успеха в этом обществе, адаптации к изменениям в нем в духе нравственно-экологического императива.

References

- 1.Вершловский С.Г. Непрерывное образование как фактор социализации // Общество знание России. URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/nepreriv_obraz.html.
- 2.Горшкова В.В. Взрослый как субъект непрерывного профессионального образования. Монография. СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2004. 148с.
- 3.Громкова М.Т. Сущность инноваций в образовании взрослых. Человек и образование. № 3, 2009.
- 4.Материалы сайта <http://www.rus-eu-culture.ru> от 02.04.2011г.
- 5.Материалы сайта <http://studentbank.ru/view> от 03.06.2012г.
- 6.Меморандум непрерывного образования ЕС 2000 г. // [электронный ресурс] Общество знание России. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.
- 7.Непрерывное образование взрослых: социокультурные аспекты: Сборник научных статей / Под ред. д.п.н., проф. В.В. Горшковой. СПб.: УРАО ИОВ, 2010. 400с.
- 8.Перспективы развития образования взрослых в России: культура, общество, человек. Материалы Международной научно-практической конференции. СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2005. 392с.
- 9.Российское образование-2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Международная научная конференция «Модернизация экономики и глобализация», Москва 1-3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Государственный университет – Высшая школа экономики. М.: Изд.дом ГУ ВШЭ, 2008. С. 33.
- 10.Cedefop, Terminology of vocational training policy – A multilingual Glossary for an enlarged Europe, Tissot, P., 2004 // European Inventory. URL: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/glossary.html#i>.

STANDARD LEGAL SUPPORT FOR SYSTEM OF ELECTRONIC TRAINING
IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN*E. Spirina**

Abstract

In the world practice electronic training became an integral part of modern education. Electronic training is at an introduction and approbation stage in the Republic of Kazakhstan. In article the standard and legal documents directed on development of system of electronic training in the Republic of Kazakhstan are considered.

Keywords: education, system of electronic training, standard legal support E-learning.

In the Republic of Kazakhstan (RK) education is recognized as one of the most important priorities of long-term Strategy «Kazakhstan – 2030». An overall objective of educational reforms in Kazakhstan is adaptation of an education system to the new social and economic environment.

In world practice electronic training became an integral part of modern education. According to the level of distribution of electronic training Kazakhstan lags behind world leaders in this area (the USA, Finland, Singapore, South Korea, Canada, Australia, New Zealand) for some years. Thus created educational models of these countries being and economic leaders, successfully work for achievement of a strategic objective – increase of competitiveness of the country.

Electronic training is in the Republic of Kazakhstan at a stage of introduction, approbation. The prospect of use of technologies of electronic training is represented in the form of an optimum combination of traditional and innovative ways of realization of educational process. At this stage the educational paradigm changes. The mechanism of transition to a new paradigm of training offers electronic training on the basis of integration of pedagogical and information and communication technologies [1].

The most part of state programs of a development of education determines priorities by creation of the uniform information educational environment and introduction of system of the electronic training "E-learning".

The main goal of electronic training – is increase of the availability to fundamental bases of knowledge, possibilities for professional growth and increase of competitiveness of the expert ready to communication with experts of the whole world, focused on world achievements in the field of a science, economy and technologies, formation of infocommunicative culture of students and teachers on the basis of universal and national values.

Informatization of education system at the present stage allows to pass to new level of use of information communication technologies in education establishments. For the system of the secondary general education the State program of information was entered for the first time in 1997.

The state policy of information of RK is characterized by acceptance of a number of documents: "About informatization" (2007), "The development program "electronic Government" RK on 2008-2011, "The program of decrease in information inequality" on 2007-2009, etc.

Information of education is fixed as the most important mechanism of realization of the state educational policy in the strategic document «A state program of a development of education in the Republic of Kazakhstan for 2005-2010», in the Strategic plan of MES RK on 2009-2011, in the State program of development of technical and professional education in the Republic of Kazakhstan for 2008-2012, etc. [2]

In 2011 the State program of a development of education of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020, providing continuation of modernization of the Kazakhstan education is accepted. In this program requirements about introduction of system of electronic training of E-learning on all education levels are especially allocated. In 2012, according to this program, additions are made to State Standard of the higher, technical and professional education regarding preparation of pedagogical staff for work in system of electronic training, in State Standard of secondary education – regarding obligatory use of system of electronic training. By 2015 electronic training it is planned to capture 50%, and by 2020 – 90% of the organizations of education [3].

According to the State program of a development of education of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020 a number of normative documents, in particular is developed:

- Document «About system of electronic training in the organizations of school education» [4];
- Document «About system of electronic training in the organizations of technical and professional education of education» [5];

* Elena Spirina, candidate's (Ph.D) degree in pedagogical sciences., academic title of associate professor of pedagogics, Karaganda state university of E. Buketov (Republic of Kazakhstan).

- Document «About system of electronic training in higher educational institutions» [6];
- Document «About system of electronic training in the organizations of postgraduate education» [7].

In these documents requirements to introduction are regulated and rules uses of electronic training use in the organizations of education of various type. The purposes and tasks, base requirements to realization of electronic training of E-learning in the organizations of a various education level are considered in these documents.

E-learning is a format of training and the teaching, based on application of an educational content in an electronic form with use of electronic means, such as the computer, the mobile phone, a communicator, control systems of training (LMS) and interactive training platforms. With the general components which provide the base of electronic training allocate: infrastructure and telecommunication providing, content providing, staffing – presence of the teachers ready to effective use of system of electronic training.

Base component for realization of system of electronic training is the qualitative network infrastructure, the modern hardware-software platforms corresponding to tasks of the organization of the maintenance of training courses and a control system of educational process.

The infrastructure of electronic training is focused on use in the organizations of education of computer equipment of new generation: portable personal computers, electronic virtual classes, interactive boards of Interactive whiteboard and multimedia projectors etc.

Content – digital educational resources are didactic materials on electronic resources in the digital format, providing in aggregate creation of the information and communication educational environment of electronic training as interactive remote interaction of subjects of educational process. The national center of information of RK in 2011 prepared the Standard of development of digital educational resources for system of electronic training in the organizations of education [8]. In a standard requirements to digital educational resources depending on formation substantial, motivational and target, operational acting, estimated and productive components of training are considered.

In accordance with the State program [3] till 2020 complete providing with a digital educational content of the organizations of secondary, technical and professional education in open access is planned; will have development the electronic educational resources created by teachers (the centralized creation and filling by resources of media libraries).

Introduction of system of electronic training assumes full automation of educational process and statistics (electronic magazines, library, the schedule, the diary, SMS notifications). Teachers and pupils will get access to the best world educational resources. Therefore for effective introduction of system of electronic training it is necessary to form information and communication competence of the teacher.

In total in the Republic of Kazakhstan there are more than 50 standard and legal documents defining policy of the state in the field of information of education. However, there is a need of development still a number of documents for the purpose of development of information and electronic training in RK in the following areas: ensuring continuous training of specialists in the conditions of open remote education, development of content component for informatization, creation of the uniform information-educational environment in Republic of Kazakhstan.

References

1. Strategic plan of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2011-2015. Astana, 2011. 77p.
2. Informatization of education in Kazakhstan. Almaty: NCI, 2010. 96p.
3. A State program of a development of education of RK for 2011-2020. Astana: MEA RK, 2010.
4. Act «About system of electronic training in the organizations of school education». Almaty: NCI, 2011.
5. Act «About system of electronic training in the organizations of technical and professional education». Almaty: NCI, 2011.
6. Act «About system of electronic training in higher educational institutions». Almaty: NCI, 2011.
7. Act «About system of electronic training in the organizations of postgraduate education» Almaty: NCI, 2011.
8. A standard of development of digital educational resources for system of electronic training in the organizations of the secondary general education. Almaty: NCI, 2011. 23p.

THE CHOICE OF TEACHING METHODS STUDENTS
IN TERMS OF PROFESSIONAL SELF

N. Zenina & E. Zenina***

Как известно, современные социально-экономические условия предопределяют принципиально новые требования к подготовке специалиста. Бесспорно, что выбор профессии – один из важнейших шагов молодого человека в определении своего будущего, так как определить смысл своего существования, утвердить свое место и роль в преобразовании мира личности можно только через свою профессиональную деятельность. С другой стороны нестабильность социально-экономических условий современного общества заставляет человека в течение своей жизни менять не только профессию, но зачастую и род своей деятельности. Следовательно, в современное понятие профессионального самоопределения следует включить, помимо освоения профессии, следующие компоненты: динамику профессионально-личностного самоопределения, адаптацию к профессиональной деятельности, приобретение дополнительных профессий, расширение профессиональных функций, проектирование навыков одной профессии на деятельность другой, смежной профессии.

Обобщая различные подходы психологов к данной проблеме, можно выделить основные признаки самоопределения личности:

1) установление собственных особенностей, качеств, возможностей, способностей;

2) выбор критериев, норм самооценки, «планки» для себя, точки отсчета, координат на основе системы идеалов, ценностей;

3) определение своих качеств, принятия или непринятия себя: «Соответствую ли я на сегодняшний день этим нормам?» др.;

4) предвидение своих потенциальных качеств, соответствующих необходимым нормам, принятие или непринятие себя как соответствующего нормам в ситуации завтрашнего дня: «Что я могу сделать завтра?»;

5) построение своих целей, задач, планов для развития необходимых качеств, для самовосприятия: «Чего я хочу и каковы мои намерения?»;

6) пересмотр критериев и оценок, поскольку изменяются ценности, менталитет общества;

7) новое самоопределение – человек заново принимает или не принимает себя, затем цикл может возобновляться.

По сути, процесс самоопределения продолжается у человека всю жизнь. Он ищет ответы на вопросы «Кто я?», «Зачем я живу?», «Чего могу добиться?», «В чем мое индивидуальное предназначение?» и др.

Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре эмоциональных, информационных, профессиональных и прочих связей с другими людьми. Самоопределение может быть рассмотрено как процесс освоения человеком различных социальных ролей, некоторые из них он успешно осваивает, исполнение других оказывается для него затруднительным.

В современной России наступает время профессионалов. Конечно, человек становится профессионалом не сразу, и траектории этого пути могут быть различными. Важно одно: профессионалы, специалисты любят свое дело, оно занимает важное место в жизни, приносит чувство удовлетворения. Удовлетворенность работой достигается умелой, активной подготовкой личности к труду. Профессиональное самоопределение личности не заканчивается выбором профессии, а профессионализация продолжается в течение всей его жизни. Хронологически период выбора профессии совпадает с подростковым и юношеским возрастом. Поэтому профессиональное самоопределение рассматривается как самоопределение подрастающего поколения. В этой связи, особенности структуры и закономерности профессионального и личностного самоопределения необходимо учитывать уже в процессе подготовки специалиста, т.е. на ранних стадиях профессионализации.

Современный мир характеризуется усилением конкуренции, что ведет к изменению требований к подготовке выпускников высшей школы. Специфической особенностью специалистов становится умение подходить творчески к своей деятельности, готовность к изменению профиля работы или полной переподготовке в соответствии с изменениями сферы труда и занятости. Возникла прямая зависимость между качеством подготовки специалиста, его трудоустройством, дальнейшей профессиональной карьерой. Поэтому при создании модели подготовки специалиста предполагается использование методов обучения, способствующих эффективному развитию имеющихся у студентов способностей и формированию навыков исследовательской

* Natalya Zenina, Moscow Finance Law University.

** Elena Zenina, Volgograd state agrarian University.

деятельности, системности мышления, умению перестраиваться в современном стремительно меняющемся обществе.

Адекватно отвечающим таким требованиям является активное обучение, отличительная особенность которого заключается в возможности моделирования процесса будущей профессиональной деятельности студентов с целью приобретения ими профессиональных умений и навыков, а также профессионального опыта еще в процессе аудиторной учебной деятельности, предваряющей практику на производстве.

Важность и необходимость личностно-ориентированного подхода в обучении обуславливает тенденцию перехода от преимущественно информационных методов и форм обучения к методам, ориентированным на бережное отношение к личности обучающегося, на развитие его познавательных способностей, интеллектуальной и творческой активности через самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Такими методами являются **активные методы обучения**.

Под активными методами обучения (АМО) понимаются методы, которые реализуют установку на большую активность студента в учебном процессе, в противоположность так называемым традиционным подходам, где ученик играет более пассивную роль.

Использование АМО позволяет повысить продуктивность обучения за счет интенсификации усвоения учебного материала, повышения эффективности самостоятельной работы, возможности построения системы контроля с ярко выраженной развивающей функцией.

На каждой стадии профессионального самоопределения в качестве средства формирования исследовательских умений мы предлагаем использовать активные методы обучения: *эвристические беседы, учебные дискуссии, поисковые лабораторные работы; для развития познавательных интересов и способностей – самостоятельную работу, анализ производственных ситуаций, решение производственных ситуационных задач*. Как правило, каждый метод решает не одну узконаправленную задачу обучения, воспитания или развития, а обеспечивает их решение в комплексе, но в ходе использования того или иного метода усиливается решение то одной, то другой задачи. Преподаватель, выбирая необходимый метод обучения, строго учитывает преимущества и недостатки каждого.

Однако применение тех или иных методов не является самоцелью. Поэтому для преподавателя любая классификация имеет практический смысл лишь в той мере, в какой помогает ему осуществлять целенаправленный выбор соответствующего метода обучения или их сочетания для решения конкретных дидактических задач.

THE IDEA OF THE TEACHERS' PROFESSIONAL CAREER
IN THE SYSTEM OF LIFE-LONG EDUCATION

*T. Kriskovets**

Abstract

The article views upon the process of career development in the conditions of life-long education. The author presents life-long education as a basic principle of educational system, shows the necessity of an independent choice of a vector of the career development by the teacher.

Keywords: advanced professional training; educational trajectory; life-long education; professional career; self-education, career development.

The internationalization process is rapidly evolving under the influence of a wide range of achievements in the spheres of technology and management. Today we can speak of the formation of the global economic, financial, information, transport interaction which determines the development of any country.

These trends of modern society shows the urgent need to rethink the strategy of professional development of teacher due to the specifics of his profession. The processes of innovation in the spiritual, social, political and economic spheres of society make adult education system have another look upon the value and the social and cultural importance of education. The main mission of education nowadays is to help people to esteem the values in the world of human spirituality.

The leading tendency of educational development in the new millennium is the integration of the various modernization processes, including the restoration of cultural traditions and further development of Russian education. The specificity of psychological, acmeologic, sociological problems of the modern period is determined by the necessity to develop a new socio-economic, labor, and professional experience. On the one hand, new social relationships of the market economy do not yet have roots in the culture of the society, on the other – there is the painful process of breaking the social and psychological stereotypes, traditional forms of professionalism, which are ready to change in the present conditions.

The development of computing technology leads to the integration of new knowledge in various areas of their intersection. The so-called externalities, the outer effect of activities create benefits for the person who participate in this activity. Such processes generate the "knowledge network effects" that are expressed in the formation of new stable relationships (including indirect) between the various professionals. The basis of successful organizations make up the knowledge of its staff – specific resource of a person, his ability to apply the knowledge and information in a particular field of activity, that is, human capital.

Modern education is the domain of humanitarian practice, which involves absolutely everyone. In fact, this is the area of adult life, including the context of cultural achievements and diversity of social and professional activity of people. Moreover, the educational area today is defined as the concentration of the interaction of all members of society, the historical process, which serves as the basis to the emotional spiritual and intellectual personal development.[3]

The progress of the state, society, the individual is predetermined by the progress in education. High quality education for everyone is the strategic national resource, the main competitive capital, one of the fundamental conditions for sustainable and dynamic development. The thing that is necessary in modern conditions is the steady accumulation of this capital, the formation of the mechanism of personal self-development. An essential requirement for the educational systems is the need to learn throughout their life cycle. The concept "education for life" changes into the formula of "lifelong learning".

It means that all people are somehow involved in the labor process, need to learn continuously, ahead, that is, systematically improve their professional and cultural level in a certain stable and efficient system to acquire, maintain advanced knowledge and skills, not to be late in time. And a person should be specially trained in the appropriate training of self-organization, self-education, how to build individual career path.

In modern Russia the attitude to a professional career has changed, it is no longer understood as the pursuit of success at any cost, followed by disregard for moral values and ideals. But simultaneously with the positive attitude of society to the individual's career aspirations the requirements for identity-oriented professional success have soared, due to the acceleration in the pace of human socialization, its integration into the labor

* Tatyana Kriskovets, Ph.D. in pedagogics, senior lecturer associate professor of chair «Pedagogics of high school», Orenburg State Pedagogical University.

Vol. 3. Psychology and pedagogics

market, increased competition in the job sectors related to the most popular and prestigious professions.

One of the main tasks is to develop a strategy for organizing the life of the teacher, the implementation of which will allow him to prove himself on the steps of professional maturity.

The concept of "career" implies success, activity, constant advancement, reaching the top, meaningful goals, competition with the competitors and rivals

Career – one of the few scientific concepts, which depends on the socio-historical, social structure of society. As noted by KA Abulkhanova-Slavskaja, "... it is not only moving forward, but moving up to the higher, more sophisticated forms, the best expressions of human nature". Psychological and acmeologic interpretation of career differs special content which includes three main ideas for research:

1. career as a process of self-realization, where a person, being the subject of life, realizes life strategies, choosing the ways of life, where the criterion of effectiveness are the realized values of life and their compliance with the principles of humanism and humanity;

2. career as a peak, "acme" in development;

3. career as the highest level of achievement, where the criterion of effectiveness are life satisfaction, psychological state of a person, one's interest and consistency in the achievement of life goals (determination, willpower), consistency between the goals set and achieved, positive evaluation of one's own qualities and behavior, mood tone.

Career – one of the few scientific concepts, which depends on the socio-historical, social structure of society. As noted by KA Abulkhanova-Slavskaja, "... it is not only moving forward, but moving up to the higher, more sophisticated forms, the best expressions of human nature" (1). Psychological and acmeologic interpretation of career differs special content which includes three main ideas for research:

1. career as a process of self-realization, where a person, being the subject of life, realizes life strategies, choosing the ways of life, where the criterion of effectiveness are the realized values of life and their compliance with the principles of humanism and humanity;

2. career as a peak, "acme" in development (2);

3. career as the highest level of achievement, where the criterion of effectiveness are life satisfaction, psychological state of a person ? one's interest and consistency in the achievement of life goals (determination, willpower), consistency between the goals set and achieved, positive evaluation of one's own qualities and behavior, mood tone (1).

The task of making the single system of education of man during all his life must be decided in new socio-economic terms of new civil society.

Within the framework of such system a man can carry out the choice of educational trajectory in accordance with his individual necessities, the necessities of labour-market and prospects of industrial development.

The realization of professional career is densely interrelated with keeping in pace with modern requirements of production must and lifelong study, receiving additional knowledge and skills. That would help the person to be well prepared for the quickly changing world of SciTech. The necessity of the second socialization of adults is dictated by the terms of the modern industrially developed society.

Self-education is one of mechanisms that can transform reproductive activity of man into productive. Efficiency of self-education is determined by the correspondence between the personal strategy of self-realization and the social development of society.

A self-education is a type of activity, the leading and base social function of which is self-realization of personality. Self-education is really free and at the same time the most difficult type of educational activity, as related to procedures of self-reflection, self-valuing and abilities and skills to find actual knowledge and transform it into practical activity.

The profession has a deep personal sense when it is considered to be the means of achievement of vital success. The confidence of a positive orientation of career development allows the teacher to feel socially protected and to estimate life as safe. Professional career as possibility to carry out a choice of educational trajectories according to individual requirements, requirements of a society, creates favorable preconditions for moral incentive of work of the professional and formation his acmeological position in the process of undergraduate education.

«The person will never succeed in life if once he doesn't learn success in something important for him no matter what his origin, culture, skin color and level of material well-being are. The first seriously taken success is enough to neutralize all those adverse factors about which sociologists reasonably speak». (Glasser W)

The professional analyzes the aspects of personal development and puts in relation to them his ultimate goals with the achievement of which the person connects his vital success. So far as such choice is made, the self-esteem is valued according to claims: it raises, if they are realized, and goes down, if the person doesn't manage to realize them.

For example, when the person considering himself to be the first class teacher has some problems in the professional sphere, he gets a choice: to explain his failure and find some ways to improve his professional skills; to lower the level of claims; to be engaged in other activity which promises to be more successive. Finally, we create the claims ourselves and we connect them with certain levels of personal development. Something that is considered for one person to be undoubted success, another person perceives as a failure. There is some correlation between «orientation to success» and personal self-esteem.

In 1890 the American philosopher and psychologist W. James suggested an extremely original formula of «human happiness»:

SUCCESS= SELF-ESTEEM / CLAIMS.

This formula deals with the concept of human well-being. It shows the correlation of human self-esteem and his general perception of life.

The formula gives two ways to raise the level of self-esteem. It is possible to reduce a denominator or to increase numerator. Both the ways are possible. The method of lowering the level of claims may help to resolve some pathological problems. However it is a regressive way (until decrease has temporary character, caused by necessity). The conclusion is obvious: to help the person to achieve Success.

In the developed society the person has possibility of a choice of the purposes. We can choose the goals connected with various components of our personality and estimate success of our vital displays concerning these purposes. This forms W. James' postulate: our self-esteem depends upon the kind of person we would like to become, the position we would like to occupy in this world; it serves as a reference point in estimation of our own successes or failures. Probably, everyone has the intention to develop the personality, however the limits of the personal abilities of human existence in space and in time basically force person to approach to his professional choice realistically.

The further analysis leads to one more problem. Orientation to success as it is does not guarantee the development of personal morality. Orientation to success can quite promote formation of the destructive person. Only in a combination with humanistic aspects of personal development orientation to success can receive some certain constructive direction of reconstruction. Requirement for a high self-esteem and orientation to success are based initially. Both of them are closely connected with achievements of the person, with his concept of the results, his possibilities and the potential based upon the previous achievements.

However it would be wrong to forget about the requirements of safety. It is known that every person by nature does not only aim to success, but also tries to avoid failure. Both of these positions can be generated into strong orientation in the process of life. It might be either orientation to success, or orientation to failure avoiding.[4]

According to psychologists, the Person with orientation to success:

- loves the situations which deal with the risk where it is possible to show the maximum of abilities and the success of these situations demands the personal responsibility;
- chooses the goals of high complexity level, the successful achievement of which demands the pressure of all forces and gives the chance to confirm the high self-esteem;
- is persistent in realization of the goals, prefer high degree of independence;
- is realistic in estimation of the possibilities; is optimistic, in a success situation raise the level of complexity of solved problems, in case of failure temporarily lower the level of complexity,
- is eager to receive an objective estimation of the activity, adequately react to criticism;
- is sure in future: the level of achievement corresponds with the orientation to the future.

Person with orientation to failure avoiding:

- prefers situations in which he can choose a position of passive submission;
- makes very easy or very difficult purposes;
- is inclined to hope for the help in the decision of problems or looks for possibility to refuse from the task, proving the refusal by unrealistic circumstances;
- quickly changes the technique of activity in case of failure;
- in a success situation tries to lower the aim level choosing trivial and ineffective courses;
- is not eager to receive an objective estimation of the activity, react inadequately to criticism;
- has either overestimated, or underestimated, or unsteady self-esteem;
- perceives success as coincidence of circumstances, failure — as law acknowledgement;
- plans either very narrow or unreal global future.

Orientation to success is formed in a success situation, steady orientation to success assumes presence of the stable picture connected with repeating situations of success. Naturally, progressive development of the person is possible only under the condition

Vol. 3. Psychology and pedagogics

of success growth, that is growth of claims according to growth of possibilities of the person should be provided.

The modern society extremely needs professionals to be self-assured, constantly expanding their possibilities and using them in the practice, capable to self-education, able to make decisions and to reach the planned results.

The supporters of the reflexive approach to the adult training offer next strategy of organization of teaching. Its main idea is in mastering the necessary knowledge and developing professional reflexive abilities in the process of research activity.

In the process of advanced professional training one learns to construct his career development in the conditions of indeterminateness with the help of the followings basic intellectual abilities:

- to see a problem in the permanent situation and to transform it into tasks;
- to analyze every fulfilled action;
- to think tactically, specifying general tasks into stage-by-stage and operative ones;
- to think by suppositions, hypotheses, versions;
- to analyze the situation in its dynamic development, to see its near and remote results;
- to attract various theories for the comprehension of one's own experience;
- to combine the elements of theory and practice in order to get the new knowledge;
- to estimate facts and phenomena objectively and without any prejudices.

The reflexive approach, as no other, realizes the idea of continuous education in business, unites the course studying, practical activity, and creative research. Such approach to the advanced professional training fills the process of studying by the personal meaning, creates possibilities for the permanent motion from the past through present to the future.

A purposeful, correctly organized continuous process of teaching is the important condition for the career development, which allows to fill the gap between present professional knowledge and the knowledge one should possess presently and in the near future.

Thus, the formation of a system of continuing professional teacher education is the complex, multifactorial and controversial process. But the favorable conditions for the full development of the teacher's career can realize in this system.

Focused, well-organized ongoing education is important for career development, allowing fill the gap between available knowledge and the knowledge they should have at the moment and in the near future.

Career development is a broader concept than training, because it reflects not only the amastering of new teacher professional skills, but also updates their knowledge, motives, values and interests.

References:

1. Day Ch. In-service teacher education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century // British journal of in-service education. 1997. Vol. 23, N 1. P. 39-54.
2. Glasser, W. (1984a). Reality therapy. In R. J. Corsini (Ed.). *Current Psychotherapies* (3rd ed., pp. 320-53). Itasca, IL: Peacock.
3. *The Writings of William James: A Comprehensive Edition*, (1978). University of Chicago Press, 912 p., ISBN 0-226-39188-4
4. Tryapitsyna A. P., Zair-Bek E. S. Preparation of specialists in the area of education for participation in and utilization of international programme of evaluation quality of education: Russian view / Under the editorship of Professor G. A. Bordovsky. St.Petersburg: Herzen University Publishing House, 2006.

THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSION-ORIENTED LANGUAGE EDUCATION
WITH THE USAGE OF INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE

L. Petrukovich & G. Kruchinina***

Abstract

Today bilingual education grew around the world and became more significant. Relevance of bilingual education can be explained by the need to "educate" specialists who will be able to ensure a positive change in their professional work and, ultimately, the economy and social sphere in Russia. Bilingual education is intended to provide a synthesis of language, subject and intercultural component in preparing students for professional careers, as it is the base of the internationalization of higher education in line with the Bologna process.

Keywords: bilingual education, bilingual teaching, bilingual competence, foreign language communicative competence, bilingual programs

На современном этапе развития образования прослеживается стремление стран, включая Россию, к интеграции в единое европейское культурно-образовательное пространство.

В таких условиях все чаще говорят о билингвальном образовании, ключевыми факторами которого являются: а) изучение одного или нескольких иностранных языков как учебного предмета, б) использование его или их в качестве средства образования/самообразования. В контексте билингвального образования «число действий» билингва еще больше расширяется в связи с развитием коммуникативных компетенций, предметных знаний и умений, познавательной и творческой активности и личностных качеств. Социальное и политическое значение билингвального образования усиливается наряду с глобализацией экономических и социальных процессов, сближением народов и расширением их межкультурного взаимодействия. Отметим, что развитие открытого информационно-коммуникативного пространства создает предпосылки и условия для распространения билингвизма, как тенденции языкового развития в современном обществе.

Большее внимание уделяется составлению учебных программ в системе билингвального обучения, которое помогает развивать не только языковую, но и базовую билингвальную компетенцию и использовать иностранный язык не только, как средство коммуникации, но и как инструмент познавательной и профессиональной деятельности. Относительно образовательного процесса компетенция определяется как «совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а так же способность к выполнению определенной деятельности на основе полученных знаний, навыков и умений» [2, с. 6].

Под иноязычной коммуникативной компетенцией обучающихся понимают «способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом/программой пределах» [3, с. 22], мы различаем в ее структуре следующие компоненты: – лингвистическую компетенцию (языковую и речевую); – социокультурную компетенцию; – стратегическую (компенсаторную) компетенцию; – учебную компетенцию. Таким образом, в структуре как монолингвальной, так и билингвальной коммуникативной компетенции можно выделить языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебную компетенции. Однако в первом случае в языковую и речевую компетенции и отчасти социокультурную компетенцию входят моноязычные коммуникативно-речевые знания и умения (например, уметь читать на иностранном языке и понимать прочитанное). В то время как во втором – это интегративные двуязычные умения (например, уметь не только читать на иностранном языке и понять прочитанное, но и понятно передать это для других, например, на родном языке). Билингвальная компетенция представляет собой способность обучаемого осуществлять общение на двух языках, в контексте двух культур, переключаясь с одного языкового/культурного кода на другой.

Говоря о компетентностном и интегративном подходе в обучении, обеспечивающим формирование гармонично развитого специалиста с высоким уровнем профессиональной компетенции, необходимо отметить, что рамки Болонского соглашения отражают перспективы единого образовательного международного пространства и предвещают высокие требования к подготовке специалистов [5, с. 16].

Реализация принципов Болонской декларации предусматривает становление в России системы билингвального образования, при котором наравне с русским используется английский, немецкий, французский языки в процессе профессиональной подготовки специалиста в вузе.

* Lubov Petrukovich, teacher of Nizhny Novgorod State University.

** Galina Kruchinina, PhD of pedagogic sciences, professor of Nizhny Novgorod State University.

Потребности в билингвальном обучении, как средстве профессиональной подготовки является важным фактором международного сотрудничества государств, одним из направлений которого является стимулирование мобильности и «создание условий для свободного перемещения студентов в целях обеспечения доступа к образованию и преподавателей в целях признания и оценки их работы в странах Европы».

Современное иноязычное образование должно развивать способности личности адаптироваться к условиям интернализации образования, науки и производства, когда иностранный язык становится средством коммуникации в профессиональном контексте. Считается, что билингвальное образование обеспечивает синтез языкового, предметного и межкультурного компонентов в подготовке студентов к профессиональной деятельности и являющегося базой интернализации высшего образования в русле Болонского процесса.

Под билингвальном обучением будем рассматривать образовательные программы, в которых родной язык и иностранный используются как инструменты образования и самообразования при изучении учебных предметов, и в которых созданы условия для включения в содержание обучения международного аспекта, позволяющего подготовить обучаемых к международному сотрудничеству в различных областях профессиональной деятельности. Понятие «билингвальное обучение» предполагает взаимосвязанное и равнозначное овладение обучаемыми двумя языками (родной язык и иностранный язык), освоение родной и неродной/иноязычной культуры, развитие учащегося как двуязычной и бикультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной и бикультурной принадлежности [1, с. 5].

Одной из задач российского билингвального обучения применительно к высшему профессиональному образованию в неязыковом вузе является формирование как общей, так и профессиональной билингвальной компетенции, что подразумевает:

- разработку билингвальных программ как по общим (иностранному языку + страноведение (культуроведение)), так и по профессиональным дисциплинам (иностранному языку + юриспруденция, психология, математика, физика и т.п.) для неязыковых специальностей с учетом профиля;

- разработку учебных материалов для билингвального изучения учебных дисциплин по специальности в неязыковом вузе [4, с. 74].

Европейская практика организации билингвальных образовательных программ и курсов, обеспечивающих международный аспект в содержании вузовского образования позволяет подготовить студентов к международному сотрудничеству в различных областях деятельности.

Наиболее известные программы билингвальной подготовки в Европейском союзе включают:

- программа Эрасмус Мундус (Erasmus Mundus), представляющая собой программу сотрудничества и мобильности в сфере высшего образования и дающая возможность студентам и молодым ученым со всего мира получить последипломное образование в университетах Европы (Германия: Университет Хохенхайм, Австрия: Университет природных ресурсов и прикладных наук в Вене, Чехия: Чешский университет естественных наук в Праге, Италия: Университет Удине, Швеция: Шведский университет сельскохозяйственных наук, Нидерланды: Университет Вагенингена, Польша: Варшавский университет естественных наук);

- программа Сократ (Socrates), являющаяся одной из основных программ Европейского Союза по улучшению качества образования и расширению сотрудничества между странами Европейского Союза во всех сферах образования (Высшая католическая школа (Венгрия), Колледж современных экономических наук (Германия), Университет прикладных наук (Голландия), Высшая школа экономики (Греция), Технологический университет (Испания), Экономический университет (Италия), Университет Восточного Пьемонта (Латвия), Банковский институт (Литва), Каунасский технологический университет (Португалия));

- программа Леонардо да Винчи (Leonardo da Vinci), являющаяся одной из базовых программ Европейского Союза в области профессионального обучения и развития и включающая в себя мероприятия, направленные на поддержку сотрудничества между различными университетами, организациями и компаниями по профессиональному обучению (все страны участники Европейского Союза);

- программа Темпус (Tempus), представляющая собой программу сотрудничества в области высшего образования и дающая возможность взаимодействия университетам, колледжам, агентствам и компаниям Швеции и других стран Европейского Союза. Проекты предусматривают студенческие обмены, развитие новых курсов и распространение результатов ранее завершенных проектов (27 стран-участников из Западной и Восточной Европы, Азии, Северной Африки и Ближнего Востока). Отметим, что ННГУ им. Лобачевского, представляющий базу для нашего научного исследования, является участником программы Темпус с 2006 г. и по настоящее время. Название проекта – "Университетский трансфер знаний для устойчивого роста". Целью проекта является повышение возможностей ННГУ в области научного, образовательного и экономического развития посредством разработки стратегии, системы и культуры трансфера знаний; эффективного управления взаимоотношениями между университетом и предприятиями; а также посредством формирования круга профессионалов в области трансфера знаний;

- программа IАESTE международная практика для студентов технических специальностей высших учебных заведений (Россия, США, страны Европейского союза, Англия, Египет, Япония, Арабские Эмираты);

- DAAD (Германская служба академических обменов) – самоуправляемая организация высших учебных заведений Германии, и другие.

Говоря о билингвальное образование в России, отметим, что значительный практический опыт реализации билингвальных образовательных программ накоплен в высших учебных заведениях Белгорода, Казани, Калининграда, Москвы, Санкт-Петербурга, Саратова. Особо интересны программы Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского и Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Однако большинство реализуемых билингвальных моделей в России являются экспериментальными. В отличие от России, страны Европы имеют более ценный и развитый опыт в плане применения билингвального обучения в образовательном процессе. С 1960-х годов билингвальное обучение получило широкое распространение в США, Канаде, Японии.

В настоящее время китайско-английская билингвальная программа обучения становится все более популярной на территории Китая, привлекая внимание исследователей. В программе реформ, министерство образования Китая в 2003 году подчеркнуло важность билингвального образования и обратилось к вузам страны с требованием включить в программу минимум 5-10% билингвальных курсов. Одним из примеров успешной реализации данной программы является Северо-восточный университет лесной промышленности города Харбина, где 37% студентов изучают один билингвальный курс. С 2006 по 2010 годы по инициативе министерства образования Китая более 100 билингвальных курсов были разработаны в ведущих университетах Китая.

К странам с билингвальной системой обучения можно отнести Канаду, Бельгию, Швейцарию, где традиционно существует естественная двуязычная среда; а также США, где осуществляется интенсивный процесс интеграции национальных меньшинств в доминирующую языковую среду.

Проблема разработки и внедрения в систему образования США различных программ двуязычного обучения стала притягивать внимание американской общественности в конце XX в. в силу различных причин, среди которых на первом месте – резкий скачок иммиграционных показателей. Если в самой Америке вопрос билингвального образования вообще и двуязычного обучения на английском и испанском языках в частности имеет давнюю историю и всегда в той или иной степени обсуждался на страницах прессы и академических изданий, то отечественные исследователи только-только начали обращаться к его изучению. Что касается политико-правовой базы двуязычного образования, то фундамент ее был заложен в конце 60-х гг., когда был принят «Закон о билингвальном образовании» 1968 года. Билингвальные образовательные программы в США широко представлены в университете штата Мичиган, в университете штата Коннектикут, в университете Фэйрфилд, в университетах Нью-Йорка и Вашингтона. В Калифорнии существует Ассоциация билингвального обучения.

В отличие от стран Европы, в России существует проблема подготовки кадров для билингвальных школ, разработки государственных стандартов, определяющих содержательные и организационные рамки билингвального образования в вузе. В России отсутствуют программы подготовки преподавателей для работы с билингвальными курсами. В то время как, например, в Германии существуют курсы дополнительного образования с получением квалификации «преподаватель билингвального курса» в университетах городов Бохум, Бремен, Кёльн. Программы дополнительной билингвальной специализации существуют в университете г. Вупперталь (Германия), в университете Южной Калифорнии (США), в университете Кембриджа (Англия), в университете Калгари (Канада).

References:

- 1.Алексахенкова И.В. Билингвальная образовательная программа как средство поликультурного образования студентов: автореф. дис. канд.пед.наук. Великий Новгород, 2000. 18 с.
- 2.Аршинова Н.И. Формирование иноязычной лингвистической компетенции студентов вуза с применением средств компьютерных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Петрозаводск, 2007. 24 с.
- 3.Быкова Ж.Б. Формирование психолого-педагогической компетентности студентов вуза с использованием средств информационных и коммуникационных технологий: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08, 2009. 255 с.
- 4.Колшанский Д.В. Теоретические проблемы билингвизма // Лингвистика и методика в высшей школе. Вып. 4. М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореза, 1967. 178 с.
- 5.Кручинина Г.А. Формирование психолого-педагогической компетентности студентов вуза с использованием средств информационных и коммуникационных технологий: монография / Г.А. Кручинина, Ж.Б. Быкова. Н.Н.: НФ УРАО, 2009. 256 с.

CONCEPTUAL APPROACH TO THE PHENOMENON OF GIFTEDNESS IN RUSSIA AND ABROAD

V. Krasnova*

Abstract

In article concepts of endowments of the Russian and foreign authors, various approaches to definition of structure of the concept "endowments" are considered.

Keywords: endowments, endowments problem, endowments concept, endowments model.

Феномен одаренности в последние десятилетия вызывает огромный интерес как в России, так и за рубежом. Во всех развитых странах давно сформировано отношение к одаренности как к интеллектуальному капиталу общества, созданы и успешно реализуются государственные программы по выявлению и поддержке одаренных детей.

Проблема одаренности представляет собой комплексную проблему, в которой пересекаются интересы разных научных дисциплин, поэтому теоретические и методологические аспекты этого феномена остаются до сих пор дискуссионными. Научные представления характеризуются фрагментарностью, разнородностью и противоречивостью огромного экспериментального материала, полученного в разных понятийных и методических контекстах. Рассмотрим основные направления исследования проблемы одаренности в концепциях российских и зарубежных авторов.

Автор	Название модели	Параметры (компоненты) одаренности
Отечественные концепции одаренности		
В.Н.Дружинин	Теоретическая концепция одаренности [3]	1) интеллект (способность к применению знаний); 2) обучаемость (способность к приобретению новых знаний); 3) креативность (способность к преобразованию знаний).
А.М.Матюшкин	Концепция творческой одаренности [5]	1) доминирующая роль познавательной мотивации и исследовательской активности; 2) исследовательская творческая и поисковая активность, которая выражается в обнаружении нового; 3) способность находить оригинальные, неожиданные решения проблем, преодолевать шаблоны и стереотипы; 4) возможность прогнозирования, предвосхищения, которые обеспечивают эффективность поиска решения, позволяют оценить последствия; 5) способность к созданию идеальных эталонов, которые обеспечивают высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки, составляют единую интегральную структуру одаренности, проявляющуюся на всех уровнях индивидуального развития.
Ю.Д.Бабаева, Д.Б.Боговяленская, А.В.Брушлинский, И.И.Ильясов, И.В.Калиш, Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкин, А.А.Мелик-Пашаев, В.И.Панов, Д.В.Ушаков, М.А.Холодная, В.Д.Шадриков, Н.Б.Шумаков, В.С.Юркевич	«Рабочая концепция одаренности» [6]	Инструментальный аспект: 1) наличие специфических стратегий деятельности (способы деятельности обеспечивают особую продуктивность); 2) особый тип организации знаний одаренного ребенка: высокая структурированность, способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; 3) наличие знаний о способах действий и условиях их использования; 4) своеобразный тип обучаемости (высокий уровень способности к самообучению). Мотивационный аспект: 1) повышенной избирательной чувствительностью к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету); 2) повышенной познавательной потребностью; 3) ярко выраженным интересом к тем или иным занятиям или сферам деятельности; 4) предпочтением парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации (неприятие типичных, стандартных заданий); 5) высокой требовательностью к результатам своего труда, склонностью ставить сверхтрудные цели и настойчивостью в их достижении.
А.С.Выготский, Ю.Д.Бабаева	Динамическая теория одаренности	Ядро одаренности состоит из следующих базовых принципов:

* Vera Krasnova, Orenburg State Pedagogical University.

Автор	Название модели	Параметры (компоненты) одаренности
	сти [1]	1) принцип социальной обусловленности развития; 2) принцип перспективы будущего; 3) принцип преодоления преград и компенсация.
А.И.Савенков	Модели обогащения содержания образования [8]	Выделяются два уровня обогащения: 1) «горизонтальное обогащение», т.е. дополнение традиционного учебного плана специальными интегрированными курсами. В этой связи выделяются три основных направления, которые непосредственно связаны с проблематикой развития одаренности (психосоциальное, когнитивное и физическое развитие). К традиционному учебному плану предлагается добавить три специальных курса («Социальная компетенция», «Обучение мышлению», а также занятия, ориентированные на решение задач физического воспитания одаренных детей); 2) «вертикальное обогащение» содержания образования предполагает пересмотр традиционных учебных программ. В сфере когнитивного развития предлагается осуществлять усложнение содержания учебной деятельности путем углубления и повышения уровня абстрактности предлагаемого материала. Задания дивергентного типа должны присутствовать в большинстве учебных предметов наравне с конвергентными задачами. Развивающие возможности учебного материала должны доминировать над его информационной насыщенностью.
Т.О.Гордеева	Интегративная структурно-динамическая мотивационная модель [2]	1) высокий уровень внутренней мотивации выполняемой деятельности, представленной интеграцией познавательной мотивации, мотивации достижения и мотивации компетентности; 2) высокую выраженность стремления к самостоятельной постановке и достижению трудных целей; 3) оптимистичную веру в собственный потенциал; 4) концентрацию и настойчивость в выбранной деятельности.
Зарубежные концепции одаренности		
Дж. Рензули	«Трехкольцевая модель одаренности» [11]	1) уровень интеллектуального развития (выше среднего); 2) креативность (творческие способности); 3) увлеченность задачами (высокая мотивация).
К.Хеллер	Многофакторная модель («Мюнхенская модель одаренности») [10]	1) факторы одаренности (интеллектуальные способности, креативность, социальная компетентность и др.); 2) некогнитивные личностные особенности (преодоление стресса, мотивация достижения, стратегии работы или учебы, локус контроля и др.); 3) факторы среды (микроклимат в семье и в классе, критические события в жизни и др.); 4) достижения (естественные науки, искусство, общественные отношения и др.).
А.Танненбаум	«Пятифакторная модель одаренности» [7]	1) фактор «g» или общие способности; 2) специальные способности в конкретной области; 3) специальные характеристики неинтеллектуального характера, подходящие для конкретной области специальных способностей (личностные, волевые); 4) стимулирующее окружение, соответствующее развитию этих способностей (семья, школа и др.); 5) случайные факторы (очутиться в нужном месте в нужный час).
Р.Стернберг	Инвестиционная модель креативности [9]	1) интеллектуальные способности (синтетическая способность видеть проблемы в новом свете, избегая при этом традиционных способов мышления; аналитическая способность оценивать идеи; способность убеждать других людей в ценности своих идей); 2) знания; 3) стили мышления; 4) личностные особенности; 5) окружение (средовые факторы).

В заключении отметим, что [4]:

- при решении вопроса о детерминации одаренности не представляется возможным отдать приоритет какому-либо одному фактору: генотипу или фактору среды. Большинство современных концепций 30-35% общей фенотипической дисперсии считают обусловленными средовыми влияниями, 45-50% относят влиянию генотипа,

определенная роль в формировании одаренности принадлежит взаимодействию гено-типа и среды – 20%;

- структуру понятия «одаренность» обозначают ряд таких компонентов, как: уровень интеллектуального развития, который должен достигать значений «высокий» или «выше среднего»; высокий творческий потенциал; наличие каких-либо специальных способностей или возможностей, позволяющих совершать определенные достижения в различных видах деятельности; высокая познавательная активность;

- генезис детской одаренности отличается особой проблематикой, которая возникает как результат взаимодействия с различными социальными факторами, формирующимися на различных уровнях: семья, школа, группа сверстников;

- достижение определенных результатов в какой-либо области во многом определяется личностной сферой, от особенностей которой зависит, в какой степени сможет реализоваться творческий и интеллектуальный потенциал. Исследователи включают в структуру одаренности мотивационные, эмоционально-волевые характеристики, интересы, самооценку, Я-концепцию и другие личностные особенности.

References:

- 1.Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б.Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 275-294.
- 2.Бабаева Ю.Д. Основные подходы к проблеме формирования общей одаренности // Вопросы психологии. URL: http://www.zaoisc.ru/proekti/inf_poddrgr/babaeva-osnrodhod.html. [дата обращения 23.05.2010].
- 3.Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб, 2007.
- 4.Клушина Н.Н., Иванова И.А. Анализ современных концепций одаренности // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. 2008. № 3. С. 23-46.
- 5.Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: НПО МОДЭК, 2003.
- 6.Рабочая концепция одаренности / Д.Б.Богоявленская и др. М., 2003.
- 7.Ридецкая О.Г. Психология одаренности. М., 2010.
- 8.Савенков А.И. Одаренные дети в саду и в школе. М.: Академия, 2000.
- 9.Стернберг Р., Григоренко Е. Учись думать творчески // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б.Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 186-213.
- 10.Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б.Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С.243-264.
- 11.Renzulli J.S. The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // R.I. Sternberg, J/E/Davidson (eds.). Conceptions of giftedness. Cambridge. Cambridge University Press. 1986. P.53-92.

THE THEORY OF CIVIC EDUCATION IN THE SOCIO-HISTORICAL CONTEXT

E. Karpanina & M. Kuznetsova***

Abstract

The problems of civic education in the socio-historical context. On the theoretical and practical levels reveals the concept and the major categories of civic education. Showing the goals, objectives, principles and key areas of civic education of students in today's higher education.

Keywords: civic education, civic, educational system, educational process, civic consciousness, traditions, values, ideology, socialization, the development of society, the state, morality, patriotism, humanism, social activity.

Результаты педагогических и социологических исследований последних лет свидетельствуют о том, что в студенческой среде сегодня не просматривается главный мотив образованного человека, который составляет истинную духовность личности: проявление интереса к другим людям, процессам, происходящим в стране, способность к сопереживанию и заинтересованному диалогу. Общение и интересы молодежи в основном укладываются в простую поведенческую модель, замыкающуюся целями приземленного прагматизма.

Высшая школа сегодня призвана решать задачи предоставления каждому гражданину возможности для интеллектуального, культурного и нравственного развития, поскольку именно здесь молодые люди проходят важнейший этап социализации, гражданственности, осознавая, принимая или отвергая общественно значимые ценности.

Серьезной проблемой в воспитании студенчества является отсутствие культуры организации воспитания, единых технологий и методологии воспитательной работы, психолого-педагогических установок, отвечающих современным социально-экономическим, духовным и образовательным условиям развития общества.

Резко обострилась проблема качественного и рационального использования внеучебного времени студентов в интересах позитивной направленности воспитания и культурного развития. Для значительной части студенчества этот период становится рабочим временем и основным способом выживания.

Высшая школа должна помочь будущим специалистам преодолеть барьер социальной неустойчивости и неуверенности, что требует радикального пересмотра целей, принципов, ориентиров, идей, лежащих в основе гражданского воспитания студенческой молодежи.

Рассматривая проблему гражданского воспитания молодежи, необходимо отметить ее исторический характер. В западно-европейской античной и классической педагогике гражданское воспитание связано с именами Платона, Аристотеля, Руссо и др. Если первые связывали проблемы гражданского воспитания, прежде всего, с формированием уважения к государству, законопослушания, то последний видел основу гражданского воспитания в свободном развитии личности, в создании условий для самовыражения [1].

В зарубежной педагогике наиболее полно теория гражданского воспитания была разработана немецким педагогом Г. Кершенштейнером, отмечавшим необходимость целенаправленного формирования гражданственности.

Цели и задачи гражданского воспитания в российской педагогике нашли отражение в трудах А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, А.И. Герцена и др. Идея народности в воспитании, сформулированная К.Д. Ушинским, основывалась на учете особенностей русского менталитета, развитии национального самосознания, воспитании гражданина России.

Гражданские качества личности определялись набором базовых ценностей, исходя из господствующего в данном обществе мировоззрения, понимания сущности и предназначения человека, которое оно провозглашает и проводит в социальной жизни.

Классик отечественной педагогики Константин Дмитриевич Ушинский писал о том, что каждый народ имеет свой язык, свою культуру, традиции, свой собственный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием [1].

Целью гражданского воспитания в дореволюционной педагогике являлось формирование "верного сына Отечества". Жизнь и деятельность великих государей, свя-

* Elena Karpanina, candidate of pedagogical science "Kuban State University".

** Margare Kuznetsova, candidate of pedagogical science "Kuban State University".

тых подвижников, защитников Отечества и сильных духом, терпеливых страдальцев за общее дело из простого народа – были идеалом гражданина в системе воспитания учащихся в то время (П.Ф. Каптерев). Историческое развитие России складывалось так, что государство было вынуждено играть ведущую роль в жизни человека и общества. Совместное развитие общества и государства привели к тому, что “государственность” стала чертой личности россиянина, наложив сильный отпечаток на систему образования в России и процесс гражданского воспитания молодежи. Идея государственности была характерна как для дореволюционной, так и для советской систем воспитания.

Основоположниками советской педагогики в области гражданского воспитания были Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский. Они рассматривали гражданское воспитание как воспитание, прежде всего, политическое. Наиболее подробно и целостно, хотя и с ограниченных позиций классового подхода, пути воспитания советского патриотизма и пролетарского интернационализма, коммунистического отношения к труду, коллективизма и дисциплинированности были разработаны в трудах А.С.Макаренко.

В книгах В.А. Сухомлинского также обобщен и систематизирован теоретический и практический опыт деятельности советской школы по гражданскому воспитанию. Учебно-воспитательный процесс педагог выстраивал таким образом, чтобы воспитанник имел возможность выразить себя как думающая, мыслящая личность; как гражданин; как труженик; и, наконец, и что, быть может, самое главное, как человек. Особое место в этой работе уделялось формированию гражданской позиции ребенка, влиянию школы, семьи, детских общественных организаций на воспитание гражданственности [1].

Сущность и цели воспитания молодежи в советский период нашей истории были обусловлены теми задачами, которые в ходе своего развития ставило перед собой общество. Так, сущность всестороннего воспитания и развития личности определялись как процесс достижения гармонии между умственным, нравственным, эстетическим и физическим развитием человека, в гармоническом взаимодействии его биологической, психологической и социальной структуры [2].

Современная российская педагогика определяет целью гражданского воспитания подготовку молодого поколения к жизни в демократическом правовом государстве и гражданском обществе.

Содержание гражданского воспитания определяется его целью, обуславливается особенностями, динамикой и уровнем развития нашего общества, состоянием его экономической, духовной, социально-политической и других сфер жизни, проблемами глобального характера.

В связи с идеологической переориентацией общества изменился и подход к формированию гражданских качеств личности. К ним относят политическую грамотность, понимание того, что происходит в мире и в стране в настоящее время и что нас ожидает в ближайшем будущем, общественную активность, бескорыстие в защите общественных интересов, долг и ответственность перед народом и Родиной, гражданскую совесть, гражданское мужество. Эти качества органически связаны с такими категориями нравственности, как патриотизм, гуманизм, коллективизм, честность. Воспитание гражданских качеств одинаково нужно и для личности, и для общества. Без них невозможна содержательная и полноценная жизнь, достойная человека. Не менее важно гражданское воспитание молодого поколения и для прогресса общества, чему способствуют такие качества, как убежденность, инициатива, бескорыстная защита общественных интересов со стороны граждан.

Для нас важно уточнить критерии и признаки, на которые надо ориентироваться, чтобы избежать крайностей и не повторять ошибок прошлого: подлинный гражданин – не только хороший человек и законопослушный член общества, но и самостоятельная личность, которая осознает свое предназначение в нем.

Задача современного гражданского воспитания в том, чтобы, учитывая личные интересы и потребности, интересы и цели общества стали составной частью собственных убеждений каждого человека [3].

В связи с этим перед университетом сегодня актуализируются следующие основные задачи гражданского воспитания: – развитие гражданского самосознания личности студента; воспитание политической и правовой культуры студента; воспитание студенческой молодежи в духе патриотизма, веротерпимости и культуры межнационального общения; развитие навыков социальной активности и формирование гражданской позиции студентов, обогащение их социального опыта по общению с представителями других культур и вероисповеданий.

Гражданское воспитание является особым направлением в общей системе воспитания, так как оно призвано подготовить молодежь к такой жизнедеятельности, в которой знания соединяются с позицией гражданского долга, личные интересы — с общественными, в которой процесс личностной и групповой идентификации проходит через посредство привязанности и уважения к своему Отечеству.

Гражданское воспитание тесно связано с патриотическим воспитанием. В патриотизме заложена идея уважения и любви к своей Родине, соотечественникам; в интернационализме – уважение и солидарность с другими народами и странами. Патриотическое воспитание и формирование культуры межнационального общения осуществляется в процессе включения молодежи в активный созидательный труд на благо Родины, привития бережного отношения к истории Отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа, любви к малой родине, к своим родным местам; воспитания готовности к защите Родины; изучения обычаев и культуры разных этносов. Важную роль в патриотическом воспитании играет организация работы по изучению государственных символов Российской Федерации: герба, флага, гимна, символики других стран.

Патриотизм как нравственный аспект гражданственности, если он будет внутренним состоянием человека, очищает социальное, смысловое пространство от многочисленных внутренних перегородок и границ, связанных с разнообразными частными интересами.

Гражданское воспитание тесно связано с трудовым воспитанием молодежи, поскольку труд был и остается необходимым и важным средством развития психики и нравственных представлений личности.

Между тем, последние социологические исследования говорят о резком снижении среди молодежи значимости труда, об очень низкой направленности их интересов на трудовую деятельность. Происходит рост значения для молодежи ценностей материально-бытовой сферы, значимое место занимает забота о личном благополучии. Доминируют жизненные личные мотивы и преобладают экономические цели. В структуре ценностных ориентаций современной молодежи в настоящее время доминируют не ценности-цели, а ценности-средства. В новых условиях происходит существенная перестройка ценностно-мотивационных оснований труда. Выявлена низкая внутренняя готовность к труду, к производственной деятельности. Сама трудовая деятельность, интересная работа уже не является в молодежной среде показателем «хорошей жизни». Для части молодых людей это уже не признак удачно сложившейся личной судьбы и не является столь значимой жизненной ценностью в общей структуре их ценностных ориентаций. В их оценках жизненного успеха трудолюбие, профессиональные возможности отходят на второй план, уступая место облегченному, поверхностному восприятию смысла и целей жизни. В сознании некоторых молодых людей трудовая деятельность связывается не с любимой работой и развитием своих способностей, а с материальной обеспеченностью и высокими денежными доходами, которые могут способствовать реализации гедонистических потребностей. Знакомство молодежи с отношением к труду как духовно-нравственному служению способствует, в противовес пропаганде идеалов «общества потребления», выработке такого качества, как желание активно участвовать в производительном труде для личностной самореализации и процветания всего общества [3].

Основная цель гражданского воспитания – свободное усвоение личностью мировоззренческих, исторических и нравственных идеалов и ценностей российского общества, которые складывались на протяжении веков, в том числе под духовным влиянием традиционной религиозной культуры. В обществе сформировалась новая религиозная ситуация, произошла переоценка роли религии в культуре и истории России, в духовно-нравственном развитии человека. Неуклонно растет число верующих среди детей, подростков, молодежи, духовная сфера все больше и притом определяющим образом влияет на другие сферы жизни современной России. Именно духовность позволяет человеку посмотреть на себя со стороны, внести смысл в собственную жизнь, соотнести ее с жизнью своих соотечественников, сограждан.

Гуманистическое мировоззрение как обобщенная система взглядов, убеждений, идеалов, в которой выражается отношение к окружающей природной и социальной среде, строится вокруг одного центра – человека. Если гуманизм – это основа системы определенных взглядов на мир, то именно человек оказывается системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения. При этом речь идет не только об оценке мира как объективной реальности, но и оценке своего места в окружающей действительности, связей с другими людьми. Следовательно, в гуманистическом мировоззрении как раз и находят свое выражение многообразные отношения к человеку, к обществу, к духовным ценностям, к деятельности, составляющие содержание гуманистической сущности личности.

И сегодня, при явном ожесточении межличностных отношений в условиях социального и экономического неблагополучия, знакомство с этими принципами взаимоотношений людей в обществе способно оказать на молодых людей благотворное нравственное воздействие, способствовать развитию позитивной культуры межличностных отношений в среде учащейся молодежи, улучшению психологического климата в студенческих коллективах.

Не случайно Н.И. Пирогов говорил: «Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми». В бережном отношении к окружаю-

шей среде, стремлении сохранять и благоустраивать природную и пространственную среду проявляется понимание единства и целостности мира. Отсутствие единства взглядов на некоторые базовые мировоззренческие и этические принципы в современном российском обществе, вызывает сложность решения проблем гражданского воспитания молодежи.

Разрушая некоторые стереотипы тоталитарного мышления, сформированные в предшествующий исторический период, необходимо в содержании гражданского воспитания возродить историческую и культурную преемственность, сохранить все культурные ценности, сформированные духовно-нравственным опытом предшествующих поколений. Гражданин современной России должен остро чувствовать свое гражданское единство с предыдущими поколениями россиян, своими предками на протяжении более чем тысячелетней истории русской общественности и государственности [3].

Таким образом, сущность гражданских качеств личности в первую очередь определяется влиянием традиций отечественной культуры, ее духовными идеалами бескорыстного стремления к истине, добру и красоте в отношении к миру и окружающим людям.

Человек, одухотворенный идеалами добра, сознательно и активно не принимает разрушительных идей и способен им противостоять в межличностных отношениях и социальной жизни.

Молодежь любого региона России – это главный социальный ресурс нашего государства. От того, как государство и общество в целом будут относиться к своим молодым людям, зависит будущее государства и общества.

Таким образом, одним из важнейших условий развития общества является воспитание граждан правового, демократического государства, способных к социализации, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью, проявляющих национальную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов.

Исследования и проекты, реализуемые сегодня в условиях высшей школы, должны предусматривать системный анализ гражданского воспитания студенческой молодежи, создание современного комплекса технологий и механизмов воспитательных процессов на различных уровнях их осуществления, мониторинг развития воспитательных систем, создание соответствующей информационной сети. Новое время требует от высшей школы углубления содержания, форм и методов гражданского воспитания, адекватных современным социально-педагогическим реалиям.

References:

1. Карпанина Е.Н. Гражданское воспитание студентов средствами архитектурного проектирования в условиях вуза: дисс. ... канд. пед. наук. Ставрополь: СГУ, 2004.
2. Филонов Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития. М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2000.
3. Карпанина Е.Н., Кузнецова М.Ф. Архитектурное проектирование как средство обучения и воспитания студентов гуманитарных вузов: Учеб. пособие. В 2-х частях. Ч.2. Ставрополь, 2007.

PHD IN KAZAKHSTAN: REQUIREMENTS AND PROCESS OF OBTAINING THE DEGREE

*B. Bokayev**, *Z. Torebekova*** & *A. Kazhenova****

Abstract

In this article the authors consider scientific and academic degrees recognized in Kazakhstan, the analysis of scientific degrees' issues, legal basis of the scientists' status in the country.

Keywords: higher education, scientific degree, academic degree, the Bologna Process, reformation.

Education is one of priority directions of a state policy of the Republic of Kazakhstan that is underlined in the Strategy of development of the country till 2030 [1]. Annually the state increases financing of education system and makes a lot in reformation of this sphere. In the system of education the special place attention is given to higher and post-graduate education, which is very important in preparation of scientific and highly professional staff and scientists.

According to the information of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, there are 148 higher education institutions functioning now in the country: 9 national, 1 international and JSC "Nazarbayev University", 32 state, 13 not civil, 92 private higher education institutions, including 16 incorporated (Table 1) [2].

Table 1. Higher education institutions of the Republic of Kazakhstan

Years	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Total	170	182	173	175	176	176	176	140	144	145	148
State universities, including:											
Civil universities	47	60	62	63	68	68	69	57	55	55	56
Non-civil universities		11	12	13	13	13	14	14	13	13	13
Private universities	123	122	111	112	108	108	107	83	89	90	92

As can be seen from the table, with the aim to increase competitiveness of higher educational institutions there is an optimization of educational organizations. For example, if in 2000 the quantity of higher educational institutions made 170, in 2010 there was a decrease to 148. This can be considered as an indicator of the Kazakhstani government to improve the quality of universities making them competitive in an educational environment.

According to Article 27 of the Law of the Republic of Kazakhstan «About Education» study is carried out in a form of full-time, evening, part-time and externe study, depending on contents of educational training programs taking into account requirements and possibilities of a personality, providing conditions of availability of receiving each education level (*The law on Education*).

The number of students makes 620,4 thousand of people, among which 329408 – full-time, 285311 – part-time, and 5723 – evening students (Table 2).

The number of faculty in higher educational institutions makes 39,6 thousand of people, among which 45,5% have scientific degrees.

Table 2. The main indicators of the system of higher and postgraduate education in Kazakhstan

	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Total number of universities	140	144	145	148
Number of students	717053	633814	610264	620442
Study according to government order	125179	118629	141852	140533
%	17,5	18,7	23,2	22,6
Study in Kazakh	334998	301815	303720	319940
%	47,0	47,6	49,8	51,5
Number of full-time students	377989	330970	318712	329408
%	53,0	52,0	52,2	53,1
Number of part-time students	339064	302844	291552	285311
%	47,0	48,0	47,8	45,9

* Baurzhan Bokayev, Ministry of Education and Science of Kazakhstan.

** Zulfiya Torebekova, Ministry of Education and Science of Kazakhstan.

*** Aigul Kazhenova, Institute of Diplomacy of the Academy of Public Administration under the President of Kazakhstan.

16 universities staying in the status of joint-stock companies are publishing online balance reports. In 65 universities there are organized councils of trustees. This implies an annual financial report of the rector before a university community.

Universities offer a wide range of educational services, independently establishing direct relationships with home and foreign partners, signing contracts on mutual cooperation in the field of training and retraining of personnel, professional development and exchange of teachers, graduates, and undergraduates. The quality management system (ISO) is implemented in 65 universities.

The Republic of Kazakhstan had made a huge work on reformation of an education system since getting its independence in 1991. The main stages of reformation can be presented as:

1. Creation of a basic legal framework of an independent country on the basis of the Soviet experience for building a Kazakhstan model of education;
2. The analysis of international experience and sending Kazakhstan students to study abroad;
3. Opening of experimental sites for testing of international experience in Kazakhstan, study of the American and European systems of education;
4. Implementation of international standards, joining the Bologna Process, use both of the Soviet and European models of education;
5. Realization of the principles of the Bologna declaration, improving the competitiveness of Kazakh universities.

Each stage has its own difficulties and contradictions that still cause debate in society. Let us consider such processes as Kazakhstan joining the Bologna process, the implementation of the principles of the Bologna Declaration and related with it the process of reorganization of the educational process and optimization of the higher education.

Stage of joining the Bologna Process was quite long and complicated. It is known that the main aim of the Bologna declaration, proclaimed by the EU countries in 1999, is the harmonization of national educational systems of higher education in Europe. Accession to the Bologna Process, of course, meant the recognition of Kazakhstan with its basic principles, which are:

1. Introduction of comprehensible comparable qualifications in the field of higher education.
2. Transition to a three-stage higher (graduate) and postgraduate education (Bachelor – Master – PhD).
3. Introduction of evaluation complexity (courses, programs, load) in terms of credits.
4. Reflection of a study program in a Diploma Supplement, the sample of which was developed by UNESCO.
5. An increased mobility of students, teachers and administrative staff (ideally, each student should spend at least one semester at another university, preferably abroad).
6. Ensure the required quality of higher education, and a mutual recognition of qualifications and relevant documents in the field of higher education, ensuring the autonomy of universities.

Kazakhstan has fulfilled the majority of all the conditions of the Bologna declaration and now works on higher education standards of European universities. Nevertheless, the state creates its own system of education, which, as before, aims to improve the quality of educational services. European standards have an adjustment period in Kazakhstan, modifying, while retaining its basic essence. For example, the award of a PhD degree in Kazakhstan differs from the USA and Europe.

Requirements for obtaining a PhD degree in Kazakhstan are high. According to the program, it is necessary to obtain 34 credits and write a thesis.

Let us carry out a comparison with the countries of Europe and America. For example, in the USA the period of study makes 3-7 years, in Germany it is 3-5 years, in Kazakhstan – 3 years. Kazakhstan introduced the European scale of students' knowledge assessment, it also developed curricula according to the Bologna Process, in particular 18 credits and writing of a thesis. Thus, the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan toughened the requirements for receiving a PhD degree.

According to Paragraph 7 of the order of the Minister of Education and Science of Kazakhstan from March 31, 2011 No. 127 *"The main scientific results of a thesis for obtaining the degree of Doctor of Philosophy (PhD), doctors on profile publish no less than seven (7) articles on the topic of a thesis, including at least three (3) in scientific publications recommended by the Committee, one (1) in an international scientific publication that has, according to the data of Thomson Reuters information base (ISI Web of Knowledge, Thomson Reuters) a non-zero impact factor, or included in the database of Scopus, three (3) in materials of international conferences, including one (1) in materials of overseas conferences"*.

After writing a thesis and discussion in a department, it is submitted for defense to a Thesis Committee. Work of the Thesis Committee is regulated by the order of the Minister from March 31, 2011 No.126 and contains the following:

"2. Thesis Committee – a collegial body that conducts defenses of doctoral dissertations and intercede before the Monitoring Committee in Education and Science of the Ministry Education and Science (hereinafter – the Committee) to award the degree of Doctor of Philosophy (PhD), Doctor of profile (hereinafter – Thesis Committees).

3. Thesis Committees are created in higher educational institutions (hereinafter – universities), where there is a state educational order in the field of doctoral studies.

4. According to the present Standard Statement universities develop and maintain regulations of the Thesis Committee of a university.

5. *Thesis Committee is composed of a chairman, secretary and members of an academic council. Thesis Committee must include no less than five (5) people*".

According to Paragraph 3 of the Order of the Minister of Education and Science of Kazakhstan from March 31, 2011 No.127 *"The Degree of Doctor of Philosophy (PhD), Doctor of Profile are awarded by the Control Committee of Education and Science of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (hereinafter – Committee) to citizens of Kazakhstan, foreign citizens and persons without a nationality who have completed doctoral studies, upon application of Thesis Committees (hereinafter – Thesis Committees), with the corresponding conclusions of the Expert Council, which is a consultative body of the Committee"*.

As practice shows, the requirements for a PhD degree change each year which is an indicator of the adaptation process of the European education in Kazakhstan. We should note that after the implementation of a three-stage higher education status, PhD was awarded as an academic degree, then in 2011 as a scientific degree. Now in Kazakhstan there are several degrees, which represent old Soviet past and new European-American present. For example, there are scientists working in education system who have degrees such as Doctors of Science – a scientific degree, PhD – a scientific degree and Doctor PhD – an academic degree, doctor of PhD – a scientific degree. Naturally, the lack of regulation and differentiation among these degrees leads to some debate in society.

There is an ambiguous situation connected with recognition of international diplomas. In the country there is no accurate differentiation between scientific and academic degrees, there are problems with validation of PhD diplomas which were defended at foreign universities.

The analysis shows that the results of reformation of the educational system of Kazakhstan have increased competitiveness of its education. However, as practice shows, prompt movement in this direction and accelerated adoption of decisions without their proper adaptation in a scientific and pedagogical community of Kazakhstan leads to certain gaps.

First of all, it is connected with a correct understanding of these reforms by the Kazakhstani society, introduction and adaptation of educational innovations, and also support of all educational policy by legislative documents corresponding to international standards.

References:

- 1.Strategy of development of the Republic of Kazakhstan till 2030;
- 2.The site of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan <http://www.nac.edu.kz>.

*K. Mashrapova**

Abstract

The issue of the development and the forming need of students social activity including. It is focused on the society, which is interested in a directed forming of an individual social activity, because an effective implementation of its social functions and roles depend on it.

Keywords: social activity, students social activity, higher school student, purposeful activities.

В связи с переходом современного казахстанского общества к рыночным отношениям, новым условиям жизни в общественном сознании и отношениях произошли значительные изменения. Этим изменениям подверглись и многие научные понятия. Одно из таких понятий – это понятие «общественная активность», которое было актуальным в советское время. Для современного общества таковым становится понятие «социальная активность», ее формирование у студентов. Данный термин в наше время наполняется новым содержанием.

В новых условиях развития общество детерминирует возрастающую роль социально ценностной активности человека. Общество заинтересовано в направленном формировании социальной активности личности, поскольку от этого зависит эффективное осуществление ее социальных функций и ролей, что обеспечивает освоение и принятие индивидом общественных ценностей и идеалов, развитие форм и способов их реализации в поведении, в труде, образе жизни.

Большую роль в жизни общества играет студенческая молодежь, так как она представляет собой ту социальную группу, которая несет в себе огромные потенциальные возможности будущего. Обучение и воспитание молодежи является важным средством ее социального развития, способом приобщения к будущей профессиональной деятельности. В связи с этим проблема воспитания социальной активности студенческой молодежи приобретает исключительно важное значение в деятельности вуза.

Характер, направленность, цели осуществления процесса становления студентов как активных субъектов общественных отношений, как специалистов в значительной степени влияют на качественные характеристики перспектив развития нашего общества. Преобразование социума будет успешным, если оно обеспечивается активным, творческим включением молодого поколения в процесс создания материальных и духовных благ.

Особую важность имеет обретение будущими специалистами внутренней готовности к активному исполнению своих прямых профессиональных обязанностей, уверенности в своих деловых возможностях, понимания реальных требований к ним, как к специалистам.

Профессиональная зрелость специалиста выражается в осознании им социальной значимости профессии, ответственности и социальной активности.

Известный русский философ, психолог и педагог В.В. Зеньковский одним из первых акцентирует внимание на развитии социальной активности в своих исследованиях по социальному воспитанию. Социальная активность, по его мнению, заключается в развитии «вкуса» к социальной деятельности, в воспитании духа солидарности, способности подниматься над личностными, эгоистическими замыслами [1].

Значительный вклад в разработку проблемы социальной активности внесли философы Е.А. Ануфриев, Г.С. Ануфриева, Л.М. Архангельский, В.Х. Беленький, Ю.Г. Волков, А.В. Ключев, М.С. Каган, В.Г. Мордкович, М.А. Нугаев, В.А. Смирнов, Е.А. Якуба, В.А. Ядов и др.

Понятие «социальная активность» сегодня трактуется в широком и узком смыслах. Под социальной активностью в широком смысле понимается качество, отражающее уровень социальности личности, т.е. ее связи с социальным целым, готовность действовать в интересах общества, глубина принятия общественных интересов. В узком смысле под социальной активностью понимается качество личности, выражающее её связи с определенной социальной общностью [2].

Общественно-политическая и культурная среда жизни является источником социальной активности. Понять сущностные силы индивида, утверждают ученые, можно только в процессе его социально активной деятельности: трудовой, познавательной, общественно-политической, организаторской, эстетической и др.

* Khivaz Mashrapova, Senior lecturer Theory and methodology of the professional skills training department Pavlodar State Pedagogical Institute Pavlodar city.

Современные исследования позволяют рассмотреть проблему формирования социальной активности личности через соотнесение ее с процессом социализации. Так, А. В. Мудрик раскрывает сущность социализации через сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества. Оба процесса можно проследить и при формировании социальной активности личности.

Социализация молодежи в большинстве концептуальных подходов рассматривается как социально-исторический процесс включения молодежи в сферу общественных отношений в качестве субъекта считает Тесленко А.Н. Цель социализации, таким образом, видится в формировании социальной активности и ответственности молодого поколения, действия которого регулируются социальными нормами и общественными институтами [3].

Социальная активность студентов современными учёными раскрывается как целенаправленная деятельность, не противоречащая системе общественных ценностей, направленная на саморазвитие и самореализацию обучающихся.

Если рассматривать социальную активность студенческой молодежи, можно выделить две основные формы: учебную и общественную, соответствующую двум основным сферам социальной жизни. В этих двух сферах студент выступает как обучающийся и как общественный деятель. Внутренняя связь и взаимообусловленность всех проявлений социальной активности приводят к тому, что активная работа в той или иной общественной организации положительно сказывается на учебе. И, соответственно, наибольшую активность в учебе обычно проявляют те, кто активно работают в общественных организациях.

Знание процесса формирования социальной активности студента дает нам некоторое представление о многообразии тех личностных образований, органическая взаимосвязь которых стимулирует проявление социальной активности. Идеалы, интересы, ценностные ориентации студентов в той или иной степени отражают направленность социальной активности как качества и общественного свойства личности.

Время показало, что Казахстан сумел провести политические реформы, позволившие создать новую политическую систему, сформировать институты гражданского общества, способствующие социальной активности молодежи, в том числе студенчества.

Современная действительность, диктуя свои условия, предъявляет обществу все новые и новые требования. Для руководства и управления необходимы незаурядные личности с ярко выраженными организаторскими навыками, внутренним стремлением к социальной активности, готовые к длительной напряженной работе ради достижения своих целей, способные предлагать нестандартные идеи и вести окружающих за собой.

В момент социально-политического и экономического кризиса необходимы люди, способные руководить в условиях жесткой рыночной конкуренции, при этом готовые добиваться поставленных целей не любой ценой, а учитывая потребности, интересы и возможности каждого члена своей команды. Обществу нужны лидеры и организаторы, владеющие навыками руководства персоналом, опираясь на идеи гуманного подхода, способные к эмпатии, диалогу равных, другими словами, готовые осуществлять свою деятельность на основе личностно-ориентированного взаимодействия со своими последователями.

References

- 1.Зеньковский В.В. Педагогические сочинения / сост. Е.Г. Оссовский, О.Е. Оссовский; общ. науч. ред. и вступ. ст. Е.Г. Оссовского. Саранск: Красный Октябрь, 2003.
- 2.Социальная активность специалиста: истоки и механизм формирования (социологический анализ). Киев.1983.-246с.
- 3.Тесленко А.Н. Теоретико-методологические основы социализации молодежи: [Текст] автореферат дисс.... докт. пед. наук. Алматы, 2005. 39 с. С. 31.
- 4.Социальная активность человека: философский анализ: Сб.науч.трудов. Краснодар, 1986. 324 с.
- 5.Ануфриев Е.А. Социальная роль и активность личности. М.: МГУ, 1971. 152 с.
- 6.Ищенко Т.В. Место студенчества в социальной структуре общества. Томск, 1970. 243 с.

CONTINUING EDUCATION OF FACULTY MEMBERS AS THE BASIS
FOR IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH TO TEACHING
IN HIGHER MEDICAL EDUCATION ESTABLISHMENTS.

A. Artyukhina & V. Chumakov***

Abstract.

The article focuses on the experience of international cooperation in the continuing education of faculty members of higher medical education establishments and the formation of readiness of the faculty of Volgograd State Medical University to implement competence-based approach in educational process.

Keywords: continuing education, competence-based approach, experience in international cooperation, the faculty.

Одной из важнейших тенденций развития высшего медицинского образования в России является реорганизация и модернизация образовательных стандартов и программ обучения по всему спектру специальностей, а также создание новых направлений подготовки. Задача реализации государственных образовательных стандартов третьего поколения в вузовскую практику настоятельно требует инновационных подходов в психолого-педагогическом обеспечении педагогического процесса и мотивационной и методической готовности к этому профессорско-преподавательского состава университета. Становление личности будущего специалиста-медика рассматривается как первоочередная задача высшего медицинского образования, в силу того, что личностные качества профессионала играют решающую роль в клинической медицине, способствуя в итоге модернизации системы здравоохранения. В России подготовка такого специалиста, отвечающего современным требованиям, основывается на Федеральных государственных образовательных стандартах 3-го поколения построенных на компетентностной основе.

Внедрение государственных образовательных стандартов нового поколения в вузовскую практику возможно только при реализации программ непрерывного образования преподавателей высшей медицинской школы. Интенсивные модернизационные процессы, затронувшие высшую школу в России, принятие нового федерального закона об образовании, конкуренция на рынке образовательных услуг придают подобным программам востребованность и значимость. Модернизация программы повышения квалификации преподавателей ВолГМУ проходила в рамках участия университета в проекте TEMPUS по направлению «Система обучения в течение жизни для преподавателей медицинских вузов».

На первом этапе 24-28 мая 2010 года в ММА им. И.М. Сеченова прошло первое заседание экспертной группы по модернизации программы подготовки преподавателей медицинских ВУЗов к педагогической деятельности, были осуществлены разработка и принятие плана работы, распределение обязанностей участников проекта, на втором этапе руководство ВолГМУ академик В.И. Петров, проректор по учебной работе В.Б. Мандриков, координатор проекта М.Я. Ледяев посетили университет Страсбурга и Бохума где прошли встречи с европейскими коллегами, знакомство с европейским опытом подготовки преподавателей медицинских ВУЗов, организацией проблемно-ориентированного образования. На третьем этапе в феврале 2011 года в Омской государственной медицинской академии прошел научно-методический семинар: «Создание программ нового поколения для подготовки преподавателей медицинских ВУЗов к педагогической деятельности». Октябрь 2011 года ознаменовался проведением в Волгограде III Координационного Совета проекта TEMPUS, в рамках которого прошли заседания рабочих групп по медицинской педагогике, а также был проведен телемост со Страсбургом, в ходе которого профессор Жан-Франк Денев, рассказал преподавателям и студентам ВолГМУ в режиме реального времени о роли лидера в подготовке медиков-педагогов.

Обучение преподавателей осуществляется силами кафедры социальной работы с курсом педагогики и образовательных технологий в контексте концепции развития Волгоградского государственного медицинского университета на 2008–2012 гг., которая подчёркивает «необходимость синтеза образования, науки и инновационной деятельности с целью обеспечения на длительный период высокой конкурентоспособности вуза на внутреннем и внешнем рынках образовательных услуг и научной продукции в традиционных для ВолГМУ областях образовательной, научной и инновационной деятельности за счёт высокого качества подготовки специалистов» [1].

Программа непрерывного образования преподавателей в ВолГМУ в системе повышения психолого-педагогической квалификации базируется на андрагогической модели, поскольку такая модель предусмотрена для подготовки взрослых обучающихся

* Alexandra Artyukhina, Ph.D, Ped.D., professor of the Department of Social work with the course of Pedagogy and Educational technologies, the head of the course of pedagogy and educational technologies, Volgograd State Medical University.

** Vyacheslav Chumakov, PhD, instructor of the Department of Social work with the course of Pedagogy and Educational Technologies, Volgograd State Medical University.

ся, а преподаватели таковыми являются по всем критериям. По мнению американских коллег, в основе образования взрослых в высшей медицинской школе лежат принципы проблемного обучения: и «самонаправляющегося обучения» Self-Directed Learning (SDL), где слушатель проявляет максимальную самостоятельность при выборе тем для изучения, а преподаватели учитывают познавательные интересы слушателей [2]. Такой принцип реализуется в программе повышения квалификации преподавателей, путем постоянного мониторинга познавательных потребностей слушателей посредством анкетирования и консультаций со слушателями. Среди других методов и принципов обучения преподавателей используются обучение на основе разбора конкретных ситуаций (case-study), проблемные лекции, неимитационные и деловые игры, мозговой штурм, работа в малых группах, тренинги, регламентированная дискуссия, семинары-конференции и др.

Преподавателям, обучающимся в системе повышения квалификации, дается задание использовать приобретенный опыт, в частности, по интерактивным методам и технологиям проведения занятия в обучении студентов (принцип актуализации результатов обучения). Преподаватели медицинского университета вырабатывают ситуативную педагогическую готовность и приобретают новый опыт, который сразу используют по назначению – в совершенствовании учебного процесса на своей кафедре, проводят рефлексивно-оценочную деятельность по анализу полученного результата и обмениваются своим опытом с коллегами. Завершение программы курсов предусматривает подготовку выпускной квалификационной работы. Предусматривается, что во второй главе исследования преподаватель должен отразить рефлексию собственного педагогического опыта и представить свои практико-ориентированные педагогические разработки, включающие применение активных и интерактивных методов при обучении конкретной дисциплины.

На занятиях ведутся дискуссии о различиях прежней знаниевой парадигмы высшего образования и новой – компетентностной. Компетентностный опыт становится при этом базовой категорией и включает в себя интериоризированные знания не только о том «что делать», но и о том «как делать», то есть умения и навыки, которые могут формироваться, преобразовываться и стать следствием целенаправленного обучения. Поэтому первоначально на этапе проектирования обучения преподавателей решался вопрос о выборе необходимых видов компетентностного опыта и его структурирования в семинарские занятия. К видам компетентностного опыта нами были отнесены: опыт поиска учебной и научной информации, операциональный опыт, опыт работы с текстом, опыт преобразования информации в знания, опыт самооценки и рефлексии, опыт выработки образовательных стратегий, опыт творческой исследовательской деятельности, опыт общения, коммуникации и сотрудничества, опыт презентации педагогических знаний, умений, навыков и т.д.

Надо отметить, что виды компетентностного опыта, необходимые преподавателю медицинского вуза, продолжают уточняться. Полагаем, что организацию обучения преподавателей высшей школы можно оценить положительно, если в течение учебного процесса каждый обучающийся преподаватель имел возможность осуществлять деятельность, позволяющую приобрести указанные виды опыта. Использование компетентностного опыта в практической педагогической деятельности – характеризует и процесс, и текущий результат обучения преподавателей. Отчёт по данному виду работы обучающиеся преподаватели представляют в двух формах: в виде устного рассказа – анализа проведенного по инновационной методике занятия со студентами либо в виде видеоматериалов о проведенном занятии. Причём каждый такой отчёт преподавателя сопровождается групповой дискуссией.

Таким образом, опыт международного сотрудничества в продолженном обучении преподавателей медицинских вузов, полученный в процессе осуществления международного проекта TEMPUS IV позволил поднять повышение квалификации преподавателей-медиков и их готовность к реализации компетентностного подхода обучения студентов в высшей медицинской школе на новый

References

1. Концепция развития Волгоградского государственного медицинского университета на 2008-2012 гг. / В.Б. Мандриков, А.А. Воробьев, М.Е. Стаценко и др.; Под ред. ректора ВолГМУ, акад. РАМН, засл. деят. науки РФ В.И. Петрова. Волгоград: изд-во ВолГМУ. 2008. 143с.
2. Chakravarthi, Srikumar; Vijayan, Priya. Analysis of the Psychological Impact of Problem Based Learning (PBL) towards Self Directed Learning among Students in Undergraduate Medical Education // June 2010. Volume/issue: № 1.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE
IN ANOTHER LANGUAGE OF TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTION STUDENTS

*B. Gridneva**

Abstract

In the article actual issues of pedagogical technologies of formation of professional competence in another language of technical higher educational institution students are considered.

Keywords: technology of training, educational technology, traditional technology, innovative technology, professional competence in another language.

Термин «технология образования» стал применяться сравнительно недавно, появившись вначале в Западной Европе, однако сегодня он уже общепринят. Так, в документах ЮНЕСКО «технология обучения» рассматривается как системный метод создания, применения и определения процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия и нацеленный на оптимизацию форм образования. Общепризнано, что эти технологии способствуют повышению качества формирования иноязычной профессиональной компетентности.

Технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности мы рассматриваем как систему дидактического применения научного знания и научных подходов к анализу и организации учебного процесса, учитывающая эмпирические инновации преподавателей и их направленность на достижение высоких результатов в формировании профессиональной компетентности и личности студентов. Структурными составляющими такой системы являются: цели обучения; содержание обучения; средства педагогического взаимодействия, в том числе мотивация; организация учебного процесса; студент; преподаватель; результат деятельности (в том числе уровень профессиональной подготовки).

Исследования показывали, что технологии обучения в образовательной практике по-разному влияют на отношение студента к предмету и усваиваемость им знаний в процессе занятий. В связи с этим были разработаны показатели эффективности технологий формирования иноязычной профессиональной компетентности:

- возможность учета с их помощью возрастных, интеллектуальных и морально-психологических особенностей студентов, мотивационный потенциал;
- положительный эмоциональный фон обучения;
- реализация принципа партнерства, сотрудничества, диалога между преподавателем и студентом;
- создание атмосферы активного сотворчества студентов, включение всех резервов их памяти на занятиях;
- привлечение широкого арсенала технических, мультимедийных средств обучения;
- хороший итоговый результат после окончания занятий и в будущем – удовлетворенность качеством занятий студентов.

В университете используются три типа образовательных технологий: традиционные, инновационные, информационные. Чаще всего в рамках одного занятия в университете используется не одна, а две и даже три образовательные технологии. Так, лекция читается с использованием мультимедийных средств, ноутбука, элементов деловой игры и т.п. При этом важен не формальный набор технологий, а максимальный образовательный результат.

Изменяется также позиция студента: его целью становится не получение положительной оценки, а активное взаимодействие с преподавателем и своими сокурсниками, использование самых разнообразных информационных источников и ресурсов с применением компьютерных технологий, самостоятельный поиск и осмысление необходимой профессиональной информации. Студенты превращаются в субъекты образовательного процесса, и сами учат себя под руководством и контролем преподавателя, а вуз только создает адекватные условия для эффективного обучения.

Перестройка традиционных образовательных технологий на инновационные и информационные для обеспечения самообразования студентов выдвигает необходимость обучения самих организаторов учебного процесса и преподавателей. Такое обучение требует решения следующих крупных задач в вузе: нового стиля управления; личностной позиции преподавателей и методистов, инновационных подходов и технологий к организации учебно-воспитательного процесса; нового типа аналитического, проектно-конструктивного, технологического и прагматического мышления, помо-

* Bella Gridneva, senior tutor, Tyumen State Oil and Gas University.

гающего строить учебно-воспитательный процесс в динамике всех его переменных, с учетом всего массива информации и реальной практики; диалогического стиля коммуникабельности и интеллектуальной деятельности.

Наиболее часто используются в университете следующие технологии:

1. Технология презентации знаний, которая основана на таком поведении преподавателей, когда преобладают приоритет и опора на методические приемы преподавания знаний, на содержание и способы передачи и получения знаний, методы мотивирования оформления их в профессиональные установки.

2. Технократическая технология, при которой приоритет отдается использованию технических средств (главным образом, компьютеров) или технических приемов деятельности. Это технология формализации знаний, передачи их по установленной схеме, не опирающейся на понимание и оценку способностей и особенностей учащегося, это система запрограммированных форм и методов проведения занятий, жесткой регламентации содержания обучения, нагрузки и т. д.

3. Технология адаптивного типа, которая предполагает регулярную, иногда оперативную корректировку форм преподавания знаний. Это технология корректировки образовательного процесса по результатам мониторинга качества образования.

4. Технология социально-психологического типа, где приоритет отдается использованию социально-психологических характеристик восприятия личностью и группой определенного объема знаний и методов обучения. В этой технологии широко используется тестирование, вызов эмоциональных реакций.

5. Технология креативного обучения, основанная на использовании творческого потенциала личности, его способности к творчеству, неординарному восприятию материала, самостоятельной его обработке и т. п. В этом случае главным является постановка проблем, обсуждение их содержания, практического значения, возможных путей решения.

6. Технология самообразования. Здесь главный акцент делается на самостоятельное освоение предмета под руководством и при консультации преподавателей.

В каждой из этих технологий различна роль и проявление факторов, влияющих на качество образования, таких, как личность преподавателя, команда преподавателей, личность студента, величина студенческой группы, социально-психологические установки студента и преподавателя, оценка преподавателем и студентом результата и эффективности образовательного процесса, использование методик образования, структура образовательной программы и т. д.

Среди разнообразных направлений инновационных педагогических технологий наиболее адекватными поставленным целям в системе профессионального образования, с нашей точки зрения, являются: обучение в сотрудничестве (cooperative learning); разноуровневое обучение (индивидуальный и дифференцированный подход к обучению, возможности рефлексии, которые реализуются в названных технологиях, а также в интерактивном обучении); интерактивное обучение; компьютерные телекоммуникации.

Инновационные педагогические технологии немислимы без широкого применения новых информационных технологий. Именно новые информационные технологии, широко используемые в странах европейского сообщества, позволят в полной мере раскрыть педагогические, дидактические функции этих методов, реализовать заложенные в них потенциальные возможности.

Из всего многообразия инновационных направлений в развитии современной дидактики мы используем в системе высшего профессионального образования обучение в сотрудничестве, разноуровневое обучение, интерактивное обучение, компьютерные телекоммуникации, т.к. данные технологии хорошо сочетаются с образовательными системами; они позволяют при интеграции в реальном учебно-воспитательном процессе достигать поставленных стандартом образования и любой программой целей по лингвострановедению другими, альтернативными традиционным, методами, сохраняя при этом все достижения отечественной дидактики, педагогической психологии, частных методик. Данные технологии гуманистические не только по своей философской сути, но и в чисто нравственном аспекте, обеспечивают не только успешное усвоение учебного материала всеми студентами, но и интеллектуальное и нравственное развитие студентов, их самостоятельность, доброжелательность по отношению к преподавателю и друг к другу, коммуникабельность, желание помочь другим.

Используемые технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности дают возможность студентам изучать иностранный язык в объеме, необходимом для их профессиональной деятельности, и занять достойное место на рынке труда.

*N. Sattarova**

Abstract

Modern information technologies allow the student not only to master various special skills, to get access to existing information sources, but also to create own information products. One of such products is the electronic portfolio. Throughout all training course students create "E-portfolio" as an electronic resource in which educational results of performance of laboratory works, detailed designs, results of research works and joint activity with scientists are reflected.

Keywords: electronic portfolio, information and communication technologies, competences, ИКТ-kompetentnost, educational (professional) results, achievement of the student, development of information culture of students, information society.

Современные информационные технологии позволяют практически любому человеку не только освоить различные специальные умения и навыки, получить доступ к существующим информационным источникам, но и создавать собственные информационные продукты. Одним из таких продуктов является «Е-портфолио» — электронное портфолио. Долгое время в педагогике «портфолио» использовался только в качестве аутентичного средства оценивания результатов образовательно-профессиональных достижений студентов. И сегодня невозможно недооценивать его образовательный и интеллектуальный потенциал в вузе. Портфолио – это сбор доказательств, систематический, специально организованный, и используемый студентами, преподавателями для мониторинга знаний, навыков, отношений, шире – компетенций.

В условиях интенсификации процессов информатизации общества и образования при формировании универсальных умений, наряду с традиционными методиками, целесообразно широкое использование цифровых инструментов и возможностей современной информационно-образовательной среды. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – инструментарий универсальных умений. В ИКТ-компетентности выделяется учебная ИКТ-компетентность как способность решать учебные задачи с использованием общедоступных в вузе инструментов ИКТ и источников информации в соответствии с потребностями и возможностями студента.

Условия обучения и образ жизни современного студента национального минерально-сырьевого университета «Горный» сегодня изменились. Они зависят во многом от использования ИКТ. На протяжении всего учебного курса студенты создают файлы, которые хранятся на локальных компьютерах и на внешних носителях информации. Используется технология хранения результатов учебной деятельности студентов Е – портфолио, которая состоит в следующем: студенты создают документы и сохраняют их на локальном компьютере, затем документы копируются на съемные носители и могут изменяться на других компьютерах. Таким образом, создаются Е-портфолио студентов как электронный ресурс, в которых отражаются образовательные результаты выполнения лабораторных работ, проектных заданий, результаты исследовательских работ и совместной деятельности с учеными ВСЕГЕИ, презентации к докладам на коллоквиумах и семинарах, документов ГИС. [2]

Портфолио студента – индивидуальный, персонально подобранный пакет материалов, которые:

- выступают как образовательные (профессиональные) результаты и достижения студента,
- характеризуют способы анализа и планирования своей образовательной деятельности и профессиональной карьеры в будущем.

Традиционный портфолио представляет собой подборку, коллекцию работ, целью которой является демонстрация образовательных достижений учащегося. Являясь, по сути, альтернативным способом оценивания по отношению к традиционным формам (тест, экзамен), портфолио позволяет решить две основные задачи:

1. Проследить индивидуальный прогресс студента, достигнутый им в процессе получения образования.

2. Оценить его образовательные достижения и дополнить (заменить) результаты тестирования и других традиционных форм контроля. В этом случае итоговый документ портфолио может рассматриваться как аналог аттестата, свидетельства о результатах тестирования (или выступать наряду с ними). [3]

Сегодня мы говорим об информационном обществе, к нему ведет нас социально-экономический прогресс, как говорил Г. Г. Воробьев.

Наличие Е-портфолио позволяет будущему инженеру позиционировать себя как компетентного специалиста, готового жить и работать в условиях информационного общества. [1]

* Nadezhda Sattarova, National University of mineral resources.

Итак, основными функциями электронного портфолио в виртуальной образовательной среде вуза, помимо тех, что выполняет портфолио студента в традиционной форме, являются:

- стимулирование студентов к работе с мультимедийными ресурсами обучения информационным технологиям, что способствует практической отработке компетенций, полученных на занятиях;
- развитие информационной культуры студентов как компонента социокультурной компетенции;
- эффективное использование дидактического потенциала современных информационных технологий в полном объеме.

Студент, который занимается сбором материалов для своего портфолио, сам лично решает, какие именно документы и материалы он помещает в папку своих личных достижений. Например, при поступлении в магистратуру или готовит свой портфолио для предъявления в отдел кадров фирмы или предприятия, куда он подает заявление о приеме на работу.

Итак, Е-портфолио, таким образом, превращается в эффективный способ рационального и прозрачного продвижения студентов как будущих инженеров на рынке труда, в способ оценивания имеющихся у них ключевых и иных компетенций. Этим открываются также перспективы делового, профессионального взаимодействия работодателя с будущими инженерами.

References

1. Воробьев Г.Г. Молодежь в информационном обществе. М: Молодая гвардия, 1990. 255 с.
2. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутченков А.С., Федотова Е.Е. Портфолио в зарубежной образовательной практике // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 201-238.
3. Государев И.Б. Электронный портфолио. URL: <http://design.gossoudarev.com/portfolio.html>.

POLYCULTURALISM OR POLITCORRECTNESS. WHAT IS THE CHOICE OF RUSSIAN STUDENT ENVIRONMENT AT UNIVERSITY OF ECONOMICS

E. Zvyagintseva *

Abstract

The article is devoted to the concept differentiation of polyculturism and politcorrectness in a contemporary student community. Relying on the personal professional activity the author shows the vitality to involve a polycultural component into a process of foreign language education aiming to train economists to be.

Keywords: polycultural, multicultural, politcorrectness, a student community, English language education, control and experimental groups.

В конце 1980-х годов во многих студенческих городках и кампусах США появилось вполне влиятельное движение, которое имело в основе своей неплохую теоретически обоснованную базу. Опираясь на различные трактовки теории множественности культур, это движение сыграло активную роль и способствовало изменению в программах для студентов, обучающихся на последних курсах колледжей и университетов. Казалось, ничего опасного или вредного не было в желании внести изменения в программы обучения старшекурсников с тем, чтобы наделить одинаковыми правами как мужчин, так и женщин, обеспечить развитие равных возможностей как для белого, так и для цветного населения, дать шансы для самореализации как сторонникам традиционной сексуальной ориентации, так и гомосексуалистам. Актуализацию общечеловеческих ценностей, направленных против дискриминации по расовому и половому признаку, поддержали многие либералы того времени. Однако гиперболизация понятия «политкорректность» исказило сам смысл идеи, и начало 1990-х годов стало переломным моментом, после которого это движение перестало быть таким актуальным в США [3, с. 458]. Но оно не забыто, и до сих пор Европа и, в определенной мере Россия, пропагандируют политкорректность, противопоставляя ее конфликту, считая, что тем самым можно избежать тотальной войны всех против всех в поликультурных сообществах. Основное средство политкорректности при этом – игнорирование Другого, отсутствие желания понять и принять проявления культурной диверсификации, культивирование у себя эмоциональной опасности задеть чьи-то чувства и обнажить свои собственные в процессе межличностной коммуникации. Не случайно средства массовой информации стали называть эпоху политкорректности «Я-тысячелетием». Как сказал один из представителей индустрии моды, Пако Рабан, «политкорректность – это добродетель баранов, которых ведут на бойню». Эти слова наталкивают на вопрос «А кто ведет? Кому это выгодно?». Не думаю, что политика политкорректности искусственно создана в угоду какой-бы то ни было власти. Тогда получается, что социум сам создал себе подобную головную боль и платит за это страшной ценой: конфликтами на почве межэтнических отношений, тщательно скрываемой, а иногда и явной ксенофобией, религиозным фанатизмом. «Страусиная политика» властей при этом только усугубляет ситуацию, именной такой подход – абсолютное игнорирование, замалчивание проблемы – не только не способен разрешить клубок противоречий национального характера, он загоняет «межэтнический нарыв» еще глубже. Разве в Германии перестала существовать проблема турков-эмигрантов или во Франции исчезли конфликты с выходцами из арабских стран только от того, что «неполиткорректно говорить об этом вслух»? При этом в тесном кругу, «на кухнях» люди продолжают обсуждают эти проблемы (правда, шепотом, боясь показаться агрессивными и нетерпимыми). С другой стороны, считающие себя «ущемленными» народы, этнические группы, иногда целые страны открыто эксплуатируют тему политкорректности, требуя к себе повышенного внимания, льгот (материальных и нематериальных), особого отношения и признания их избранности. Показатель существования политкорректности – наличие у нации проблем национального, шовинистского, расистского характера. Не будь этих проблем, исчезнет необходимость о них говорить или старательно делать вид, что их не существует в государстве вообще и в образовательной среде (как зеркале социума) в частности.

Таким образом, возникнув из студенческой среды, политкорректность оказала и до сих пор оказывает влияние не только на общность, породившую ее, но и на весь мировой социум в целом. Однако нельзя однозначно раскрасить политическую корректность только в черный цвет. Присутствуя в определенной степени в рамках поликультурного компонента в процессе межличностного общения, она вполне может вписаться в доктрину терпимости и уважительного отношения к Другому. В боязни обидеть, оскорбить, унизить другого человека, сделать ему больно, нет ничего плохого. Поликультурность же – чрезвычайно сложное, многоплановое, континуальное явление, состоящее из огромного количества конструкторов (в том числе, включающее в себя по-

* Elena Zvyagintseva, senior teacher of English language department at Moscow Finance University under the Government of the Russian Federation; postgraduate of Chelyabinsk Academy of Culture and Arts.

веденческую корректность в процессе общения). Под поликультурностью Н.А. Евлешина, Н.Н. Никитина, В.Р. Ясницкая и др. понимают совокупность социально-психологических характеристик, обеспечивающих возможность мирного сосуществования субъектов как представителей различных культур в условиях демократического гетерогенного социума. Следует отметить, что в педагогической литературе употребляется также и понятие «мультикультурный», рассматриваемое часто как синоним «поликультурного». Общим в основе данных понятий выступает слово – «много», только в греческом и латинском вариантах. Различие состоит в том, что понятие «поликультурный» характеризует множество и разнообразие культур, их сосуществование «рядом», тогда как понятие «мультикультурный» употребляется для обозначения взаимодействия, взаимопроникновения, взаимодействия культур – их сосуществования «вместе» [6, с. 68-72]. В последнее время идеи мультикультурализма во всем мире признаются утопической, поскольку следует учитывать стремление личности к культурной идентичности, что наиболее возможно не во взаимопроникновении культур, а во взаимосуществовании, возможности диалога и уважения субординации каждой из культур.

Может ли вуз внести свою лепту в формирование и развитие поликультурности? Конечно, может и должен. Где еще, как ни в стенах вуза, можно объединить людей на всю оставшуюся жизнь, научить ценить и понимать всю прелесть непохожести на других, развить «эстетически-восторженное одобрение различий, поскольку они воспринимаются как неотъемлемое условие разнообразия и процветания человечества» [5]. Безусловно, «жить в обществе и быть свободным от общества нельзя» [2], и студенческая среда, являясь срезом социума, привносит с собой в стены вуза те, порой негативные, явления и пороки, которые присущи обществу. Но задача педагогов при этом не разводиться руками, расписываясь в собственном бессилии что-то изменить, а работать и развиваться вместе с учащимися, определяя общий вектор развития поликультурных взаимоотношений. При этом комплексный подход в процессе обучения и воспитания учащейся молодежи должен оставаться приоритетным.

Известный бизнесмен, выпускник Финансовой академии М. Прохоров в одном из своих интервью [4] ссылается на собственные эмпирические исследования и говорит, что если в компании, занимающейся коммерческой деятельностью, будет 50-60 человек, работающих в команде и установивших правила игры «Мы не ворует», через 2-3 года вся компания перестает воровать. Хорошая команда может действительно многого добиться. Таким образом, если профессорско-преподавательский состав готов заниматься тимбилдингом в рамках внедрения поликультурности как образа жизни в стенах вуза, весь коллектив образовательного учреждения может со временем не просто декларировать общечеловеческие ценности, а следовать и внедрять их в жизнь потому, что так ведет и разум, и сердце, и инстинкт самосохранения: чтобы выжить, социум должен быть готов к диалогу, эмпатии, сотрудничеству, поликультурности и прочим основополагающим аспектам позитивных межличностных коммуникаций. В этой связи опосредованное воспитание может быть даже важнее непосредственного. Создание эмоционально-интеллектуально-нравственного поля в поликультурной среде вуза – задача наисложнейшая, но необходимая на этапе современного развития системы образования России. В том числе и в учебных заведениях, которые готовят специалистов в сфере экономики и менеджмента, ибо социальная ответственность бизнеса – база, на которой в будущем вполне возможно развивать духовную составляющую общества. Чьими руками и каким образом будет развиваться экономика страны завтра зависит от тех, кто учит премудростям этой науки сегодня. В связи с этим возникает вопрос подготовки педагогических кадров для всей системы Российского образования (в совокупности «дошкольное образование – школа – колледж/вуз – последипломное образование»). При этом однозначно должен быть закрыт доступ в учебные заведения преподавателям, исповедующим нетерпимость, интолерантность и экстремизм по отношению к другим культурам.

Отраженные в данной статье теоретические исследования и выводы, касающиеся обучения студентов экономического вуза, могут быть подкреплены эмпирическим опытом автора, который на протяжении нескольких лет в рамках своей профессиональной деятельности проводит факультативные занятия по темам «Культурно-экономический анализ», «Культурные диверсификации в процессе межличностного и делового общения» со студентами бакалавриата в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации (Москва). Основным упор во время аудиторных занятий делается на развитие корпоративной социальной ответственности бизнеса, актуализации этической стороны коммерции, принятии культурных диверсификаций, демонстрации толерантных взаимоотношений в процессе межличностного, межкультурного и делового общения. В 2010-2012 гг. в рамках диссертационного исследования был проведен социологический опрос среди студентов факультета «Учета и аудита». В контрольную группу вошли учащиеся 3 курса, не посещающие факультативные занятия по английскому языку, а экспериментальную группу составили студенты того же 3 курса, прошедшие тестирование и отбор в группу углубленного изучения иностранного языка. Согласно рабочей программе, факультативные занятия предполагают общую трудоемкость курса в объеме 113 часов в год, включая 53 часа аудиторных занятий с педагогом.

Обработка полученных данных показывает, что в начале учебного года во время входного тестирования учащиеся контрольной и экспериментальной группы демонстрируют практически одинаковый уровень сформированности толерантных установок (в среднем 66%) по отношению к людям других культур и наций. Практика показывает, что это уже достаточно высокий процент по сравнению с другими вуза-

ми России. Объясняется данный показатель тем, что Финансовый университет непрерывно работает над улучшением поликультурного климата в стенах вуза, где обучаются студенты из многих стран [1, с. 8-11].

Повторное анкетирование в конце учебного года демонстрирует следующие результаты: после интенсивной работы на факультативных занятиях в экспериментальной группе показатели сформированности толерантного поведения (как одной из составляющих поликультурного компонента иноязычного образования) вырастают до 84%, в то время как показатели контрольной группы изменяются незначительно (в среднем увеличиваются на 5%). При этом студенты экспериментальной группы в процессе личного общения отмечали, что стали более терпимо относиться к окружающим, интересоваться культурными традициями других наций, чаще проявлять эмпатию, демонстрировать желание развивать конструктивный диалог и креативное мышление, заниматься самоактуализацией. Политкорректное поведение не является главенствующим для них в процессе общения с представителями других культур, они четко видят разницу между поликультурными взаимоотношениями и политкорректностью. Вместе с тем остаются неразрешенными некоторые проблемы. Так, например, практика показывает, что современному студенту экономического вуза остро не хватает возможности поговорить, обсудить насущные для него вопросы бытия, определить его собственную роль в социуме, получить ответы на вопросы о том, что есть ценности, в каком направлении развивать свои способности, как с большей пользой использовать свой потенциал на благо нации и для удовлетворения собственных потребностей, как правильно общаться с представителями других культур, избегая конфликтных ситуаций. Профессиональные навыки не могут заменить базовые, а им, к сожалению, на лекциях и семинарских занятиях практически не уделяют внимания.

Анализируя теоретические и эмпирические исследования в области педагогики, психологии, методики преподавания иностранного языка можно предположить, что под поликультурным подходом к профессионально-ориентированному иноязычному образованию подразумевается такой образовательный процесс, который бы:

1. Обеспечивал создание языковой среды студента;
2. Обогащал личность будущего специалиста ценностями общечеловеческой, национальной, индивидуальной культуры;
3. Вовлекал студентов в диалоговое общение, сотрудничество и самореализацию;
4. Развивал способности личности к определению ее профессиональной идентификации.

Представляется, что поликультурный аспект современной цивилизации может стать мощной гуманистической парадигмой поликультурного диалога на основе идей педагогики толерантности.

References

1. Бежанова С.В., Звягинцева Е.П. Студенчество – мир без карт и границ. // Этносфера. 2010. №1 (136).
2. Ленин В. И. Партийная организация и партийная литература. Полн. собр. соч. Т. 41. Первый всесоюзный съезд советских писателей. Стенографический отчет. М., 1934. Тоталитаризм и культура // Вопросы литературы. 1992. Вып. 1.
3. Политика: Толковый словарь: Русско-английский. М., 2001.
4. Прохоров М. Интервью программе «Центральное телевидение». // НТВ, выпуск 33, 2011.
5. Уолцер М. О терпимости. М.: Идея-Пресс, 2000. 130 с.
6. Шайхов М.А. Проблемы мультикультурного образования в современном социуме // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011. № 1.

COMPARATIVE ANALYSIS OF EARLY CHILDHOOD PROFESSIONALS' TRAINING
IN AUSTRALIAN AND UKRAINIAN INSTITUTIONS OF TERTIARY EDUCATION*L. Glushok**

Abstract

The article deals with the comparative analysis of early childhood professionals' training in Australian and Ukrainian universities, particularly study programs and ways of acquisition of tertiary education and peculiarities of postgraduate study are pointed out.

Keywords: study programs, bachelor degree, master degree, early exit qualifications, double degree, postgraduate study.

На современном этапе реформирования образования в Украине в целом возникла проблема развития дошкольного образования – первичного и наиболее важного звена системы образования с учетом единых стандартов и подходов к качеству образования и подготовке специалистов.

Единые требования и подходы к подготовке будущих педагогов обеспечат педагогическую мобильность, как этого требует Болонская декларация. Обновление подготовки предполагает организационные умения, в частности усовершенствование содержания, методов и технологий обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Одним из путей решения этой задачи в условиях интеграции Украины в Европейское образовательное пространство есть изучение мирового педагогического опыта в сфере дошкольного образования таких стран, как США, Великобритания, Канада, Германия, Швеция, Дания, Австралия.

Проблемы высшего образования Австралии освещают в своих трудах такие австралийские ученые как Б. Бирел, Элиза Роз Бирч, Л. Бредли, Д. Эдвардс, С. Каррингтон, Х. Коннел, Дж. Лейн, Пол Миллер, Т. Ловат, К. Роу, Дж. Сахс, Ч. Сим, М. Скилбек, М. Торнтон и др.

Особенности современного дошкольного педагогического образования анализируют Мерилин Флир, Корин Риваланд, Бриди Рабан, Элисон Эллиот, Мерилин Харрингтон.

Проанализировав дошкольное образование в Австралии на современном этапе в целом, можем утверждать, что, как и в Украине, реформирование дошкольного образования происходит на таких уровнях: законодательном, финансово-экономическом, концептуальном, управленческом, организационно-педагогическом. В то же время отмечаем, что развитие дошкольного образования Австралии происходит последовательно по семи направлениям, которые соответствуют Национальным стандартам качества, что контроль за процедурой аккредитации заведений поручен независимому государственному органу управления качеством австралийского образования и ухода за детьми (the Australian Children's Education and Care Quality Authority).

Констатируем также внушительные инвестиции в дошкольное образование и подготовку квалифицированных кадров: на осуществление Национальной программы образования в раннем детстве (The Early Years Learning Framework for Australia: Belonging, Being and Becoming, 2009-2013 гг.) правительство Австралии выделило 995 млн. австралийских долларов и, кроме того, еще 15 млн. дополнительно на информирование [3]; на улучшение профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования (Национальная стратегия развития раннего детства – «National Early Childhood Development Strategy – Investing in the Early Years») инвестировано 126,6 млн. на протяжении 4 лет (с 2008 по 2012 год) [3].

На основании сопоставления программ подготовки специалистов дошкольного образования, приходим к выводу, что и в Украине и в Австралии высшие учебные заведения характеризуются высокой степенью самостоятельности в разработке программ подготовки, состоящих в обязательном порядке из дисциплин, которые дают теоретические знания и навыки, необходимые для профессии; специальные знания из отдельных дисциплин и методики их преподавания; а также профессиональной практики.

Все программы подготовки бакалавров дошкольного образования Австралии можно систематизировать на 11 категорий:

- 3-годовая основная подготовка (дети от 0 до 5 лет);
- 4-годовая основная подготовка (дети от 0 до 5 лет);
- 4-годовая основная подготовка (дети от 0 до 8 лет);

* Lyudmila Glushok, Postgraduate of Khmelnytskyi National University, senior teacher of Khmelnytskyi Humanitarian Pedagogical Academy.

- 4-годичная основная подготовка (дети от 0 до 12 лет);
- 4-годичная основная подготовка (дети от 3 до 8 лет);
- 4-годичная основная подготовка (дети от 3 до 12 лет);
- 4-годичная основная подготовка (без указания возраста детей);
- переподготовка с 3-годичной на 4-годичную степень;
- переподготовка с профессионального диплома на степень бакалавра;
- переход с начального образования в сферу образования и услуг в раннем детстве;
- переход со степени (непедагогической) в сферу раннего детства [2].

В университете Монаш можно получить квалификацию бакалавра образования (Bachelor of Early Childhood Education) за 4 года стационарного обучения (192 кредита) или бакалавра воспитания (Bachelor of Early Childhood Studies) за 3 года стационарного обучения (144 кредита) или за 2 года обучения (поступление на основании диплома в сфере детских услуг – Diploma of Children's Services). Если имеется такой диплом и как минимум 1 год постоянного стажа работы, то студентам зачисляется 48 кредитов [1].

Проанализировав программы подготовки бакалавров дошкольного образования университета Монаш и Западной Австралии, отмечаем, что дисциплины в австралийских вузах носят интегрированный характер, поэтому студенты за год изучают 8 дисциплин (за 4 года – 32) [1; 5]; а в программах украинских педагогических высших учебных заведений за год изучают от 15 до 20 дисциплин (198 кредитов), которые соответствуют основам определенных научных знаний (всего за 4 года более 60 дисциплин).

Отмечаем, что многие дисциплины психолого-педагогического цикла отдельно не изучаются, а входят в интегрированные курсы. На наш взгляд, это снижает уровень теоретических знаний австралийских студентов. Как позитивную черту отмечаем достаточное количество бакалаврских программ (65) [2] и квалификаций бакалавра образования раннего детства (16). Студенты самостоятельно выбирают программу обучения, чего нет пока что во многих украинских вузах.

Отличительной чертой отдельных австралийских вузов являются ускоренные программы обучения (интенсивное обучение), а также возможность получить досрочные квалификации после каждого года обучения: 1 год обучения – сертификат (Certificate-level qualification), 2 года – диплом о высшем образовании (HE Diploma), 3 года обучения – дошкольные квалификации с правом работы только в дошкольных заведениях (pre-school teaching qualification), 4 года – квалификации с правом работы в начальной школе (school teaching qualification).

Специалисты, которые обучались по 3-годичной программе, имеют право работать только в дошкольных заведениях (с детьми от 0 до 5 лет) (Bachelor of Early Childhood Studies, Bachelor of Early Childhood Teaching), после 4 лет обучения могут работать в детских садах и в школе (с детьми от 0 до 12 лет) (Bachelor of Early Childhood Education), потому что в последний год они изучают программы начальной школы, методики преподавания, проходят профессиональную практику. Это не характерно для украинских вузов, хотя несколько высших учебных заведений дают квалификацию «воспитатель детей дошкольного возраста, учитель начальных классов», «воспитатель детей дошкольного возраста, учитель английского языка в начальной школе».

Как и в Австралии, так и в Украине это имеет положительную сторону – возможность быстрого, лучшего трудоустройства – и отрицательную: специалист не может на достаточном уровне знать особенности детей и дошкольного, и школьного возраста, а также методики преподавания.

Акцентируем внимание, что профессиональной практике уделяется достаточно много учебного времени, только в австралийских вузах она лучше спланирована: происходит параллельно с изучением отдельных дисциплин. Австралийские, как и украинские студенты, которые по многим причинам не могут обучаться стационарно (full-time або on-campus), выбирают дистанционное обучение (distant), только в австралийских вузах оно организовано лучше (онлайн обучение (online або eLearning), по гибкому графику (flexible або mixed-mode), мультикампусное обучение (multi-campus); студентам предлагаются 47 программ дистанционного обучения.

9 стационарных программ подготовки (университет Ньюкасла, Квинслендский технологический университет, университет Саншай-Коста, университет Флиндерса, университет Чарльза Дарвина, Коледж христианского наследия, университет Нотр-Дам, университет Гриффита) предлагают двойные степени бакалавра (double degree), например: бакалавр образования раннего детства / бакалавр искусств.

В Австралии развитая система последипломного образования (можно получить в 11 высших заведениях). Последипломная подготовка учителя (postgraduate study) требует от полугода до одного года стационарного обучения, традиционной целью которого есть возможность поступления на получение квалификации учителя начальной школы на основании 3-годичного диплома бакалавра обучения или бакалавра воспи-

тания, или переквалификация учителей начальной и средней школы, или бакалавров других направлений на специализацию в сфере раннего детства для того, чтобы усовершенствовать определенные навыки и овладеть новыми, после чего выпускник получает соответственно сертификат специалиста (Graduate Certificate) или диплом специалиста (Graduate Diploma),.

Программы подготовки магистров образования раннего детства классифицируются как последипломное образование (Post-graduate study), длительность которого зависит от университета, программы, имеющейся квалификации (предлагают 6 вузов, длительность обучения от 1 до 2 лет). Выделяют магистратуру исследовательскую (Research), магистратуру учебную (Coursework), магистратуру профессиональную, связанную с реализацией определенных проектов (Extended). Квалификацию «магистра обучения (раннее детство)» – Master of Teaching (Early Childhood) – в университете Западной Австралии можно получить только стационарно после 2 лет обучения (90 кредитов), а в университете Монаш – после 1,5 лет обучения с большей длительностью семестров (96 кредитов).

Обучение в магистратуре предлагают 6 австралийских вузов (из 30, которые предлагают подготовку специалистов дошкольного образования) и 26 украинских (из 44 соответственно). В Украине продолжительность обучения в магистратуре – 1 год (90 кредитов) [1; 5], в Австралии – 1-2 года в зависимости от квалификации и условий поступления.

Следует выделить и такую отличительную черту, как возможность студентов, которые имеют степень бакалавров с отличием (Bachelor honours degree), поступать в докторантуру, минуя магистерские программы. Это хороший стимул для качественного обучения.

Как видим, есть много различий, которые заключаются в структурных компонентах учебных планов и содержания программ подготовки, их количестве и вариативности, что отвечает потребностям студентов и обеспечивает мобильность.

На основании сказанного выше можно утверждать, что педагогическое образование в Австралии есть трёхуровневым, доступным, разновариантным и гибким.

На наш взгляд, заслуживает внимания и изучения забота правительства о развитии учебных заведений, инвестиции в сферу образования, программы последипломного образования, сотрудничество университетов и педагогических факультетов, также центров профессионального образования TAFE (Technical and Further Education), развитый спектр дистанционных программ.

References

1. Early Childhood courses. Monash University. URL: <http://www.monash.edu.au/study/coursefinder/>.
2. Louise Watson, Beverley Axford. Characteristics and Delivery of Early Childhood Education Degrees in Australia // Faculty of Education, University of Canberra. October 2008. 51 p. URL: http://www.deewr.gov.au/Earlychildhood/Policy_Agenda/EarlyChildhoodWorkforce/Documents/Final_Report_PART_A.pdf.
3. National Early Childhood Development Strategy Investing in the Early Years. URL: http://www.deewr.gov.au/earlychildhood/policy_agenda/pages/earlychildhooddevelopmentstrategy.aspx.
4. National Partnership for Early Childhood Education: Annual Reports. // Commonwealth of Australia. 2010. URL: http://www.deewr.gov.au/Earlychildhood/Policy_Agenda/ECUA/Pages/annualreports.aspx. Назва з екрану.
5. University of Western Australia. Master of Teaching. URL: http://www.education.uwa.edu.au/courses/postgraduate/M_Teach-early.

THE ROLE OF FACULTY DEVELOPERS IN FACULTY DEVELOPMENT
OF THE ACADEMIC STAFF IN THE USA HIGHER EDUCATION

*J. Kulikova**

Abstract

The author analysis the works of the scientists about the role of faculty developers in faculty development of the academic staff in the USA higher education. The author also describes the competency model of faculty developers.

Keywords: faculty development, academic staff, the USA higher education.

After so many changes in the academy, faculty and educational developers face challenges that require magic to meet. Faculty members are supposed to perform the magic, and educational developers are expected to teach them how. The trick is to teach more in the same amount of time, under the conditions of larger classes, less authority, and lower rewards.

Nilson L.B. in her article calls faculty developers as magicians. She also addresses the question to her readers: Ever think of yourself as a magician? And then she answers that, even if you don't, other people apparently would do because they are entrusting faculty and instructional developers with such challenging tasks that it would take a lot of magic to achieve what they want. In fact, they expect faculty developers to be master magicians and to transform the faculty into at least journeyman magicians themselves [5, p. 3].

The roles of faculty developers are rapidly evolving as teaching and learning centers grow in size, evolving from one-person operations to centers employing several developers [6]. Increasingly centers are being seen as central rather than peripheral to a university's success [2,3,4]. As Chism N.V.N. maintains, it is critical that we recruit new faculty developers and identify the skills and knowledge they require, given the worldwide expansion of university enrollment and the need for developers to facilitate change and innovation in higher education. However, the developer's roles must be clearly delineated for these centers to operate effectively. Furthermore, if we are to attract new members to our profession, we must identify the competencies necessary for success at different stages of the career [1].

In recent years, only a few scholars have researched how individuals enter the emerging profession of faculty developers. McDonald and Stockley found no clear pathway into the field of faculty development either in North America or internationally [4]. Rather, they uncovered myriad ways in which individuals became faculty developers. They argued that, for the profession to continue to flourish, faculty developers need a clearer idea about why and how academics become involved in faculty development activities, what facilitates their progress, and whether they would choose this as their primary occupational identity. However, we surmise that part of the reason for the faculty developers' weak occupational identity may be that they have not yet clearly articulated the competencies necessary for success. As a result, some people believe that almost anyone can be a faculty developer and marginalize practitioners within the academy [3].

Gosling et al. see faculty developers playing the role of change agents [2]. Perhaps it is not surprising that those in entry – level positions know little about, organizational change and do not see it as a necessary component of success for beginning faculty developers.

As faculty development centers grow in size, faculty developers may be expected to assume a variety of roles. The importance of clarifying these roles is underscored by the recent international research of Harland and Staniforth, who reveal that faculty development may have many goals and vary dramatically from institution to institution in terms of the work. As some centers emphasize teaching and others research, the skills and expertise required of their employees may be quite disparate [3].

According to the U.S. Department of Education, competency is a combination of skills, abilities, and knowledge needed to perform a specific task. The competency model of faculty developers depicts the four levels that constitute a foundation for learning: traits and characteristics; skills, abilities, and knowledge; competencies; and finally demonstrations (for assessing the competencies through performance). Voorhees states that "each of the rungs of the ladder is thought to influence those rungs that appear above and underneath" [7, p. 8]. Ability can be understood as the individual's capacity to perform a task, and skills as expertise developed through practice or formal training or education. Traits constitute the innate make-up of individuals. Skills, abilities, and knowledge are acquired

* Julia Kulikova, a postgraduate of Penza State Technological Academy.

through many learning experiences. Competencies result from integrative learning experiences within numerous contexts.

In their comprehensive research study, Sorcinelli et al. (2006) polled faculty developers to discern the three top challenges they saw facing the faculty and higher education institutions. As one would expect, respondents reported a range of priorities, but five emerged across institution type and size as central. These five concerns were: 1. Balancing increasingly complex and demanding faculty roles; 2. Assessment of teaching and student learning (especially in the context of increasingly diverse students); 3. The impact of technology; 4. Addressing the needs of part – time faculty; 5. The demands of interdisciplinary leadership development for chairs and institutions [6, pp.104-105]. Response to the study to date indicates that these challenges resonate internationally as well.

Given the many functions that faculty developers are expected to perform — from facilitating curriculum review to enhancing teaching and learning methods within an institution, to engaging in research on the scholarship of teaching and learning — the required job competencies are problematic [2,3].

In conclusion, we want to add that changes in higher education and in the expectations of faculty members, including paradigm shifts in our approaches to teaching and learning and emergent research on the stages of faculty life, contribute significantly to the scope and breadth of faculty development.

References

- 1.Chism, N.V.N. A professional priority: Preparing future developers. Paper presented at the 32nd annual meeting of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education, Pittsburgh, PA. October, 2007.
- 2.Gosling, D., McDonald, J., & Stockley, D. We did it our way! Narratives of pathways to the profession of educational development.// *Educational Developments*, 2007. 8 (4). pp. 1-5.
- 3.Harland, T., & Staniforth, D. A family of strangers: The fragmented nature of academic development.// *Teaching in Higher Education*, 2008. 13 (6). pp. 669-678.
- 4.McDonald, J., & Stockley, D. Pathways to the profession of educational development: An international perspective.// *International Journal for Academic Development*, 2008. 13 (3). pp. 213-218.
- 5.Nilson L.B. The Educational Developer as Magician// *To improve the Academy*. January, 2008. pp. 3-12
- 6.Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., & Beach, A. L. *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Bolton, 2006, MA: Anker.
- 7.U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. *Defining and assessing learning: Exploring competency – based initiatives (NCES 2002-159)*. Washington, 2002, DC: Author.

REALIZATION OF CULTURAL PLURALISM PRINCIPLE
IN AMERICAN REALITY IN THE MIDDLE OF THE XXTH CENTURY

*M. Danilova**

Abstract

The article is devoted to the problem of the development of the USA education policy to immigrant children in the XXth century. Considerable attention is paid to the following problems: bilingual education, programs of learning history and culture of the main racial and ethnic groups of the USA, desegregation policy.

Key words: immigrant children, intercultural / intergroup education movement, ethnic minorities, bilingual education, school desegregation.

1960-70-е гг. в США стали периодом глубоких социальных изменений, что активизировало борьбу этнических групп и национальных меньшинств за гражданские права, против дискриминации. Массовый характер акций протеста вызвал рост этнического самосознания. Принятие законов «О гражданских правах» (1964), запрещавшего любого вида дискриминацию, и «Об избирательных правах» (1965) способствовало усилению этномобилизационных движений в американском обществе.

Важным шагом в направлении признания культурного плюрализма явилось официальное одобрение концепции двуязычия. В 1968 г. Конгресс США принял Закон о двуязычном обучении, согласно которому в некоторых штатах (преимущественно на юго-западе США) в школах были введены «демонстрационные проекты», предусматривавшие изучение детьми в начальных школах родного языка и его использование в процессе обучения. Закон о двуязычном обучении 1974 г. предусматривал меры по подготовке преподавательских и административных кадров, а также создание в Министерстве здравоохранения, образования и социальных услуг специальных подразделений, призванных заниматься проблемами испаноязычных американцев. На основании закона было образовано специальное федеральное управление – Ведомство двуязычного обучения (Office for Bilingual Education).

В результате принятия законов (1968 г., 1974 г.) существенно расширилась сама концепция билингвального обучения – от вспомогательных программ к изучению языка, культурного и исторического наследия различных меньшинств США. Значительно выросли и масштабы данной формы обучения. Если в 1969 г. оно охватывало 25 тыс. учащихся, то в 1980 г. 500 тыс. В середине 60-х гг. существовало около 2000 общественных школ с языком преподавания страны происхождения [2, с. 46]. Однако в научно-исследовательской литературе указывается на низкое качество двуязычного обучения, недостаток квалифицированных учителей, отсутствие специализированных учебников, технических средств и т.д.

С конца 60-х гг. начали вводиться программы изучения истории и культуры основных расовых и этнических групп. В 1972 г. Конгрессом США был принят Закон об изучении этнического наследия населения США, предусматривающий выделение федеральных ассигнований для создания в высших учебных заведениях факультетов по этническим исследованиям, введения в средних учебных заведениях соответствующих курсов и программ. К началу 80-х гг. в колледжах и университетах США действовало 250 специальных курсов по изучению исторического и культурного наследия афроамериканцев, многочисленные программы изучения истории и культуры американцев мексиканского происхождения, индейцев, азиатских, арабских, европейских этнических групп. В ряде учебных заведений возникли специальные центры, факультеты или кафедры этнических исследований.

В 60-х-второй половине 70-х гг. важным направлением государственной политики в области образования была борьба против сегрегации школ. Де-факто сегрегированная система образования сложилась в результате фактической сегрегации в жилищной сфере и дискриминационной практики школьных властей. Школьная политика по устранению раздельного обучения этнорасовых групп с 1954 по 1968 гг. полагалась на «свободу выбора» учащихся посещать любую школу в их районе. Фактически ученики, родители которых были выходцами из европейских стран, не переводились в школы, где учились дети национальных меньшинств; и к 1968 г. только 1/6 таких учащихся на юге страны посещала школы с преобладанием «белых» учеников. Наиболее распространенной формой добровольной десегрегации явилось создание «школ-магнитов», призванных привлечь детей разных рас в одни школы, где предлагались специализированные учебные программы и предоставлялась возможность приобрести востребованную специальность.

В последующие годы решения Верховного суда, как и судов низших инстанций, становятся непоследовательными. Уже к середине 70-х гг. стала набирать силу тенденция к ослаблению курса на расовую интеграцию школ; свертываются программы помощи школам в бедных районах, сокращается число десегрегированных округов [1].

* Marina Danilova, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stolotovs.

Распределительная система учащихся по классам с различными программами обучения в средних школах также представляет собой механизм сегрегации. Ряд педагогов и политических деятелей в связи с невозможностью устранения территориальной и образовательной изоляции национальных меньшинств призывали сконцентрировать усилия на улучшении условий обучения в самих городских школах. На федеральные средства было начато осуществление проекта «Главный старт» (Head Start), который предусматривал открытие групп для детей дошкольного возраста (3-5 лет) из бедных семей иммигрантов. Группы проекта создавались для организации условий физического и умственного развития детей. Дети получали разовое питание, медицинское обслуживание и общее развитие, необходимое для обучения в школе.

В некоторых школьных округах крупных городов получили распространение «компенсирующие» программы. На средства, выделенные по «Акту о развитии элементарного и среднего образования» 1965 г., в бедных иммигрантских кварталах осуществлялись программы помощи в учении. Несмотря на все усилия – приглашение на работу дополнительного количества учителей и консультантов, уменьшение наполняемости классов, организацию дополнительных занятий, проведение внеурочных мероприятий – программы достигли малых результатов. Причина заключалась в сохранении сегрегации и бедности, что повлекло за собой состояние безысходности и бесперспективности.

Ситуация еще более усугублялась, поскольку многие ученики преждевременно переставали обучаться в школе. В конце 70-х гг. разрыв между средней продолжительностью обучения «белых» и афроамериканцев, латиноамериканцев, пуэрториканцев составлял соответственно 1,1; 1,5 и 3 года. Среди «белых» американцев доля лиц со средним или незаконченным высшим образованием была на 9,3% выше, чем выходцев из азиатских стран и с островов бассейна Тихого океана, и на 15,9% выше, чем среди неиспаноязычных. В тоже время в конце 70-х гг. 9,8% афроамериканцев, 23,3% американцев мексиканского происхождения и 18,8% пуэрториканцев имели образование ниже пяти классов (среди белых англоязычных американцев – всего 3%). Самый высокий процент бросивших школу – среди «цветных» американцев: 40% афроамериканцев, 55% американцев мексиканского происхождения и пуэрториканцев (по сравнению с 20% «белых» англоязычных американцев) [3, с. 26].

В документе 1983 г. «Образовательный кризис в Калифорнии: можно ли избежать катастрофы?» (The Educational Crisis in California: Can the Catastrophe Be Avoided?) анализируется состояние образовательной ситуации в штате. Из 100 англоязычных школьников, пришедших в школу, 86 заканчивают XII классов, 57 поступают в колледж и 15 могут претендовать на поступление в Калифорнийский университет. Для школьников из Азии из 100 поступивших в школу 90 учатся до XII класса, 62 поступают в колледжи и 36 собираются попробовать свои силы в университете. Для чернокожих эта пропорция распределяется следующим образом: только 68 человек из 100 учатся до XII класса, только 35 поступают в колледжи и 4 претендуют на поступление в университет. Для латиноамериканских школьников цифры распределяются так: из 100 школьников 64 учатся до XII класса, 29 – абитуриенты колледжей и только 4 пытаются поступить в Калифорнийский университет [5, с. 142].

Поводом к изменению политики государства в области образования послужил доклад правительственной комиссии «Нация в опасности» (A Nation at Risk) (1983 г.), в котором резкой критике подверглось качество образовательной подготовки молодежи. Авторы доклада заявляли, что «состояние образования характеризуется снижением его качества, нарастающим потоком серости, посредственности, который угрожает ближайшему будущему государства и народа...» [цит. по 4, с. 93]. Комиссия призывала к повышению уровня образования в стране: «Высокий уровень образования – основа свободного демократического общества, средство воспитания общей культуры, особенно в стране, которая гордится плюрализмом и индивидуальной свободой» [там же].

Акцент федеральной политики был перенесен с расширения доступа к образованию на достижение его более высокого качества, была поставлена цель повышения образовательных стандартов. В этой связи ряд исследователей правомерно задавались вопросом о возможности обучать всех детей в огромных мегаполисах с различной многонациональной и многоукладной культурой с одной и той же степенью компетентности. Однако правительство начало кампанию за стандартизацию и унификацию требований к уровню образования (standard-based reform).

References

1. Данилова М.В. Интеграция детей иммигрантов в поликультурное образовательное пространство США и Великобритании: история и современность. М.: МАНПО, 2008. 183 с.
2. Евтух, В.Б. Иммигранты в инонациональной среде: проблемы адаптации // Миграции и мигранты в мире капитала: исторические судьбы и современное положение / Под ред. И.Ф. Черникова. Киев: Наук. Думка, 1990. С. 170-181.
3. Миронов В.Б. Век образования. М.: Педагогика, 1990. 176 с.
4. Разумовский В.Г. Государственный стандарт образования супердержавы мира к 2000 году // Педагогика. 1993. № 3. С. 92-100.
5. Суд над системой образования: Стратегия на будущее / Под ред. У.Д. Джонстона. Пер. с англ. М.: Педагогика, 1991. 264 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CULTIVATING
THE STUDENTS' HEALTHY LIFESTYLE

*N. Agaev **

Abstract

The author considers the pedagogical conditions of cultivating the students' healthy lifestyle: informing the students about their state of health (providing them with information); actualization of the student's emotional and valuable attitude (modeling of the healthy lifestyle by the students); the improvement of the experience of the healthy lifestyle conducting (including the students into health-saving activity).

Key words: healthy lifestyle, health-saving activity

Общую тенденцию современного образования можно определить как социально-личностную, что предполагает формирование личности, способной к самоизменению, самосовершенствованию, творческой преобразовательной деятельности, адаптации в обществе и профессионально-трудовой деятельности на основе принятия норм и ценностей общественной жизни. В связи с этим одной из задач высшей школы является воспитание у будущего специалиста высокой требовательности к себе, желания и умения вести здоровый образ жизни, заботиться о своем здоровье.

Существующая связь между состоянием здоровья, образом жизни студенческой молодежи, качеством будущей профессиональной деятельности диктует необходимость получения обучающимися знаний о сущности здоровья и здоровьесберегающих технологиях, о способах и методах укрепления своего здоровья [1, с. 15-18].

Изменение образа жизни студентов возможно при помощи педагогического обеспечения, которое подразумевает «совокупность факторов и условий их развертывания посредством специальных педагогических форм, методов, процедур и приемов (технологий)» [2, с. 105]. Т.е. решение проблемы здоровьесбережения студентов видится в ориентации на ведение здорового образа жизни. Данная ориентация соответствует существующей ситуации развития личности студентов и не вступает в противоречие с потребностями студента в образовании. Ориентация личности студентов на ведение здорового образа жизни включает в себя мероприятия по ознакомлению, рекомендациям, поддержке, которые направлены на достижение конечного результата – сохранение и укрепление здоровья студентов. При ориентации на ведение здорового образа жизни происходит осознанный выбор жизненных ценностей, направления становления личности, самореализации в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни [3].

Предпосылками необходимости формирования у студентов ценностно-смыслового отношения к ведению здорового образа жизни в процессе их профессиональной подготовки являются:

- отсутствие у студентов бережного отношения к своему здоровью;
- отсутствие необходимости и потребности следить за своим здоровьем;
- отсутствие привычки вести здоровый образ жизни;
- недостаточность знаний о психическом и физическом здоровье, о ведении здорового образа жизни, о формах и методах укрепления и сохранения здоровья, о правилах ведения здорового образа жизни;
- несформированность умений использовать знания о здоровье на практике, решать оздоровительные задачи, отсутствие опыта ведения здорового образа жизни;
- невысокий рейтинг состояния здоровья в системе ценностных ориентаций.

Образ жизни, основанный на принципах нравственности, рационально организованный, активный, трудовой, закаляющий и в то же время защищающий от неблагоприятных воздействий окружающей среды, позволяющий до глубокой старости сохранять нравственное, психическое и физическое здоровье, определяется как здоровый образ жизни.

При ориентации студентов на ведение здорового образа жизни осуществляется педагогическая деятельность, включающая в себя мероприятия ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, направленных на получение студентами необходимой информации, на оценку собственного образа жизни, способствующих актуализации эмоционально-ценностных отношений, активизации деятельности по здоровьесбережению, обогащение существующего опыта. Данная педагогическая деятельность направлена на овладение студентами способами здоровьесбере-

* Natig Agaev, Candidate of Pedagogic Sciences, Nizhny Novgorod state architectural-building University.

жения, на получение и закрепление тех качеств, которые способствуют организации и ведению здорового образа жизни [4, с. 105-113].

Педагогические условия реализации ориентирования студента на здоровый образ жизни в вузе включают в себя: информирование студента о состоянии здоровья (организация информационного обеспечения); актуализация его эмоционально-ценностного отношения (организация моделирования студентом ведения здорового образа жизни); обогащение опыта ведения здорового образа жизни студента (включение в здоровьесберегающую деятельность).

К компонентам здорового образа жизни студенты относят: отказ от курения (100%), занятия физической культурой (88%), отказ от употребления алкоголя (76%), рациональное питание (72%), гигиена организма (69%), закаливание (58%), отказ от употребления наркотических веществ (48%), соблюдение режима дня (43%), эмоциональное и психическое равновесие (12%). Практически никто из студентов не отмечает компоненты, связанные с окружающей средой, с экологией, иногда студенты в качестве компонента указывают отказ от вредных привычек, не конкретизируя его.

Учебная дисциплина «Физическая культура» призвана информировать студентов о необходимости ведения здорового образа жизни. Она включает в себя комплекс содержательных компонентов: обязательный (базовый) и вариативный (решение частных задач) и активное использование вариативного компонента в теоретическом разделе программы; усиления образовательной направленности физической культуры, включающей информирование студентов; использование различных форм и методов, которые приобщают студентов к ведению здорового образа жизни; совершенствования организационно-педагогической деятельности преподавателя.

Информирование студентов происходит при помощи методов, предполагающих субъект-субъектный характер взаимодействия педагога и студента: лекции, беседы, круглые столы, встречи, валеологические олимпиады, конференции. Использование данных методов способствует: активизации способности к познанию и самопознанию, потребностей высшего уровня, ценностных отношений; переоценке студентами смыслов собственной жизнедеятельности, осуществлению потребности в достижении, признании, реализации своих разнообразных способностей, в том числе по изменению образа жизни.

Эмоционально-ценностное принятие на личностном уровне как необходимое основание для самоорганизации здоровой жизнедеятельности является актуальным в ориентации студентов на ведение здорового образа жизни. Условием ориентации студента на ведение здорового образа жизни является актуализация эмоционально-ценностного отношения, представляющего педагогическую деятельность, направленную на переориентацию ценностных валеологических ориентиров из потенциального состояния в реальное, осознанию значимости данных ориентиров в жизни и деятельности человека. Данное педагогическое условие связано с этапом актуализации как этапом реализации ориентирования студента на ведение здорового образа жизни.

Обогащение опыта здоровьесберегающей деятельности, выбор соответствующих педагогических действий, способов организации деятельности студента – третье педагогическое условие, которое включает в себя совокупность действий педагогов, направленных на овладение студентами различными способами формирования и ведения здорового образа жизни.

Следовательно, ориентация студента на ведение здорового образа жизни, осуществляемая в образовательном пространстве вуза посредством реализации педагогических условий, методов, приемов и средств информационно-познавательного, эмоционально-ценностного и креативно-деятельностного характера направлена на решение проблемы формирования здорового образа жизни студентов.

References

1. Виленский М.Я. Здоровый образ и стиль жизни студента: методологический анализ // Педагогическое образование и наука. 2009. № 3
2. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе: Монография. Красноярск: СибГГУ, 2000. 272 с.
3. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр "Академия", 2003. -192 с.
4. Физическое и психическое здоровье молодежи Северо-Запада: Материалы международной научно-практической конференции 28-30 марта 2003 г. / Под ред. Н.В. Предтеченской; КГПУ. Петрозаводск, 2003. 256 с.

N. Niyazbaeva*

Abstract

This article briefly cover the main provisions of a constructive interaction with community-existent in the dyad "teacher – Master student." Co-Existence of community between teachers and studying at masters in education is based on the principles of Person-approach, non-violence in the psychology and pedagogy.

Keywords: interaction, co-existential community, the educational process, the value of education.

Важнейшим условием достижения результативности личностной составляющей образовательного процесса в вузе является неперемнная психологическая общность преподавателя и магистрантов, которая, безусловно, есть основа продуктивной совместной деятельности. Следует учесть тот факт, что в современный переходный период системы образования РК многие магистранты являются уже преподавателями вузов, либо колледжей, т.е. являются коллегами. Этот факт, с одной стороны, облегчает образовательный процесс, с другой – возрастает ответственность за конструирование особой образовательной среды, побуждающей уже профессионально подготовленных преподавателей к учению. Отметим, что в данной статье речь идет об опыте взаимодействия в рамках преподавания дисциплины «Педагогика».

Другая категория магистрантов – не связаны с преподавательской деятельностью, но имеющие определенный трудовой стаж в различных организациях, государственной службе и т.д. Эта категория двояко относится к любого рода педагогическим вопросам: с одной стороны, для них не актуально сегодня изучение педагогики, но они не отрицают факт своей преподавательской деятельности в будущем. Стимулированием учения данной категории магистрантов является актуализация ценностей их образования, междисциплинарный подход в этой проблеме, что есть возможность осмысления своего осуществления как в профессии, так и в жизни.

Третья категория магистрантов – вчерашние студенты, с готовностью участвуют во всех предложениях, учебных инициативах, как в рамках программы дисциплины, так и вне ее. Как правило, это способные ученики, стремящие к погружению в свое образование, совершенствованию себя. Но отсутствие опыта как профессионального, так и жизненного (витагенного), порой, затрудняет глубокое проникновение в проблемы своего осуществления, в размышления о философии ценностей своей жизни. Но, безусловно, это не является препятствием как в традиционном обучении педагогической науки, так и в актуализации ценностей их образования.

Преподаватель как фасилитатор в межличностных и профессиональных взаимодействиях со своими коллегами-обучающимися должен обеспечить гармоничное сочетание полноценного образовательного процесса в рамках изучаемой дисциплины. Побудить магистрантов к совместной творческой деятельности – ключевая задача преподавателя вуза. Разные категории обучающихся в магистратуре, находящиеся в одной аудитории – это возможность создания особого «мироустройства и миропорядка» (В.А.Ситаров), где происходит пересечение возрастов, опытов, видений, размышлений, чувствований и переживаний в обсуждаемых проблемах. Преподаватель в этом «союзе» должен обеспечить образовательную со-бытийность, содержание которой выражается в ряде феноменов, объединенных морфемой Со-: созерцание, сосредоточение, соотнесение, соизмерение, сопоставление, сомнение, сочувствие, сопереживание, сострадание, соучастие, содействие, создание, сотрудничество и т.д. (Ю.С.Мануйлов).

Когда совпадают ценности взаимодействующих субъектов, образуется единое *ценностно-смысловое пространство*, в котором каждая личность имеет возможность осуществить свои проекты и цели, создать перспективы своего развития. В сложной системе социально-психолого-педагогических связей вуза особое место занимает взаимодействие обучающихся (и студентов, и магистрантов) и преподавателей, поскольку именно оно, как наиболее ведущее, онтологическое и жизнеопределяющее, призвано выступать в качестве интегрирующего фактора всех других связей внутри образовательного учреждения.

Магистранты и преподаватели как одни из главных субъектов образовательного процесса находятся в постоянном развитии, меняется их отношение к жизни, к своей профессии, иерархия их ценностей. Соответственно, их со-бытийная общность – всегда актуальная проблема, пронизывающая университетский образовательный процесс. Как следствие – существует насущная необходимость постоянного отслеживания, разработок проблематики психологии и педагогики этой общности и отношений.

В основе изучения аспекта со-бытийной общности преподавателя и магистранта в образовательном процессе университета лежат принципы человеко-

* Natalia Niyazbaeva, Ph.D., assistant professor of psychology and pedagogy Kostanay State University.

центрированного подхода, центральная идея которого сформулирована К.Роджерсом: «человек обладает огромными ресурсами для самопознания, изменения я-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен только в том случае, если создается определенный фасилитирующий психологический климат» [3].

Преподаватель любой дисциплины непременно должен владеть искусством создания фасилитирующего психологического климата, когда преподаватель даже одним своим присутствием усиливает, улучшает деятельность обучающихся, способствует ее продуктивности.

К.Роджерс в этой связи говорит о помогающих отношениях, в основе которых находится принятие другого человека как ценности, эмпатическое понимание его. Человеческие взаимоотношения – это источник здоровья, активности, уверенности человека, веры в собственные силы и возможности, развития уникальности, преодоления неврозов, проявления творчества. В таких взаимоотношениях происходит изменение человека и в его мыслях, и в поведении, и на сознательном уровне, и на более глубоком, внутреннем, что дает ему возможность «справиться с жизненными трудностями более конструктивным, разумным и социально приемлемым способом, приносящим удовлетворение» [4, с. 37-46]. Под помогающими отношениями К. Роджерс понимает «отношения, в которых, по крайней мере, одна из сторон стремится к поощрению другой к личностному росту, развитию, созреванию, улучшению жизнедеятельности и сотрудничества» [4, с. 44].

Действия педагога по конструированию комфортного «мироустройства и миропорядка» заключаются в обеспечении наиболее благоприятных условий для взаимодействия, в том, чтобы дать возможность обучающемуся проявиться в полной мере как творческая личность. Ненасилие – один из ключевых принципов гуманистической психологии и педагогики, который подразумевает согласованность действий преподавателя с потребностями обучающихся, соучастие в равной степени всех субъектов в образовательном процессе, сотрудничество магистрантов между собой и совместную направленность на конечный результат.

С точки зрения психологии понятие «ненасилие» вызывает интерес для анализа стратегии и тактики поведения человека в ситуациях взаимодействия с другими людьми, когда решение собственных проблем осуществляется при максимальном учете потребностей и целей других людей (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов, С.Л. Братченко). Ненасильственные действия направлены на актуализацию позитивных переживаний обучающихся, позитивный опыт проживания взаимодействия с преподавателем. Насильственные действия преподавателя, наоборот, ориентированы на наказание, ограничение, переживание отрицательных эмоций и, как следствие, отчуждение.

Авторитет преподавателя – еще одна фундаментальная составляющая социальной общности в диаде «преподаватель – магистрант». Авторитет преподавателя, по нашей оценке, есть неповторимая его индивидуальность, оказывающая интенсивное педагогическое, психологическое и эмоциональное воздействие на обучаемых. И.П. Андриади отмечает, что авторитет выражается в способности направлять (не прибегая к принуждению) поступки и логику мышления другого человека (или людей) по желательному пути. Авторитет связан с ценностной ориентацией и особенностями деятельности группы и определяет степень внушаемого действия данного человека.

В контексте нашей работы авторитет преподавателя является мощнейшим психолого-педагогическим средством обучения педагогической науке, актуализации ценностей педагогики и образования, без которого, в принципе, процессы глубокой аналитики, трансформации взглядов, дестереотипизации устаревших профессиональных позиций невозможны.

References

1. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства. М.: Академия, 1999.
2. Братченко С.А. Экзистенциальная психология глубинного общения. М., Смысл, 2001.
3. Роджерс К. Клиенто-центрированный/ человекоцентрированный подход к терапии // Московский Психотерапевтический журнал. 1998. № 4 // <http://flogiston.ru/articles/translate/rogers>
4. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
5. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. М.: Академия, 2000.

TUTORIAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF ADAPTATION OF STUDENTS-BACHELORS
OF MANAGEMENT TO TRAINING IN THE HIGHER SCHOOL

*E. Chelnokova**

Abstract

The author considers the problems of tutorial activity on providing bachelor's degree students of management with successful adaptation to the training in a higher educational institution. The aims of tutorial activity and regularities of the process of adaptation are defined.

Keywords: adaptation, tutor, tutorial activity, system approach

Слабая преемственность между средней и высшей школой порождает проблему адаптации студентов-бакалавров менеджмента к условиям обучения в вузе.

Основываясь на работах исследователей проблемы адаптации студентов к обучению, выделим положения, принимаемые в качестве закономерности этого процесса:

- адаптация к обучению профессии осуществляется лишь на основе активности самого обучающегося, в его взаимодействии с окружающей социальной средой. Решающим фактором следует считать гармонизацию интересов общества и личных интересов студентов при определении целей и задач педагогического процесса;
- единство образования и воспитания. При образовании, направленном на формирование общей культуры человека, происходит развитие индивида, который приобретает социальный опыт, формирующий комплекс необходимых знаний, профессиональных способностей;
- целостность воспитательных влияний среды, обеспечиваемая единством декларируемых социальных установок и реальных действий педагога, непротиворечивостью педагогических требований, предъявляемых всеми субъектами воспитания обучающихся.

Таким образом, адаптация студентов-бакалавров менеджмента к обучению в вузе – это адаптация в сфере ведущей деятельности, в сфере общения, адаптация к изменениям в структуре личностных свойств.

Одним из основных направлений адаптации студентов к образованию в высшей школе является тьюторство. «Тьютор» – «tutor» в переводе с английского – педагог-наставник, преподаватель-консультант. Этимология этого слова (лат. tueor – заботиться, оберегать) связана с понятиями «защитник», «покровитель», «страж» [1].

Впервые в истории позиция тьютора была введена в Оксфордском, а чуть позднее в Кембриджском университетах Великобритании еще в XII веке с целью противопоставления узконаправленному процессу обучения студента по определенному предметному направлению возможность видеть и использовать весь потенциал богатой университетской среды и формировать собственные образовательные программы. Позиция тьютора была введена как позиция старшего, сопровождающего процесс формирования каждым студентом собственной образовательной программы и оказывающего консультации в ответ на их конкретные образовательные запросы [2]. Оказание помощи, поддержки обучающимся, обеспечение условий для их саморазвития в мировой педагогической практике определяется термином «тьюторство».

Тьюторство как система индивидуальной работы со студентами-бакалаврами менеджмента первого курса направлено на обеспечение их успешной адаптации к обучению, приобщение к организационной культуре университета, нормам и правилам вузовской жизни. При этом тьютор выступает как посредник между студентом и социокультурной средой университета. Главная задача тьюторства – лично ориентированная помощь первокурсникам.

Исходя из вышесказанного, тьюторская деятельность в вузе преследует:

- социальные цели: формирование профессиональных намерений, отвечающих запросам личности и общества, коррекция понимания роли избранной профессиональной деятельности в жизни человека и общества, развитие и закрепление устойчивых профессиональных намерений внутри профессиональной области деятельности;
- психологические цели: изучение «Образа Я» с целью соотнесения личностных особенностей с представителями избранной профессии; их образу и стилю деятельности; с целью соотнесения личностных особенностей с требованиями профессии менеджера; с целью успешной адаптации в трудовом коллективе;

* Elena Chelnokova, Candidate of Pedagogic Sciences, deputy director of the Socio-Economic Institute, "Nizhny Novgorod State Pedagogical University named Kozma Minin".

- дидактические цели: обеспечение преемственности общеобразовательной и вузовской систем обучения; обеспечение преемственности общеобразовательной и профессиональной подготовки; закрепление потребности в самообразовательной работе и работе по профессиональному самосовершенствованию;

- воспитательные цели: формирование убеждения в необходимости профессиональной адаптации, воспитание ответственного отношения к работе по избранной профессии менеджера, формирование положительного эмоционального отношения к профессии менеджера.

При разработке программ тьюторского сопровождения системный подход к личности студентов-бакалавров менеджмента должен стать определяющим. Он включает в себя: максимальное информирование обучающихся и их родителей об условиях предстоящей деятельности с целью формирования положительной установки на предполагаемые изменения в жизни; выявление личностных особенностей студентов путём психологической диагностики с целью их информирования об особенностях нервно-психической деятельности и оказания им своевременной психологической поддержки; организация совместной внеучебной деятельности для сплочения академических групп, выявление студентов-бакалавров менеджмента со стойкими явлениями дезадаптации; организация индивидуальных и групповых коррекционных занятий.

Таким образом, ускорение процессов адаптации студентов-бакалавров менеджмента к новому для них образу жизни и деятельности, исследование особенностей психических состояний, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также оптимизация условий образовательной среды, в которой происходит этот процесс, являются чрезвычайно важными задачами, решить которые возможно путем введения в образовательный процесс вуза такого субъекта педагогической деятельности, как тьютор. Следовательно, тьюторство является одним из основных стратегических направлений регулирования процесса адаптации студентов-бакалавров менеджмента к обучению в высшей школе.

References

- 1.Максимов В.В. Институт тьюторства как образовательная стратегия: в сб. Россия в контексте современных образовательных моделей. Жуковский; МИМ ЛИНК, 2000. 64 с.
- 2.Открытое дистанционное образование: словарь терминов / сост. А.А.Вербицкий, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская, С.А. Щенников. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2005. С. 74.

TEACHING ROBOTICS EDUCATIONAL OPPORTUNITIES IN THE FORMATION
OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES STUDENTS OF BASIC SCHOOL

*G. Echmaeva**

Abstract

Federal state educational standards of the new generation of general education a priority to put the formation of universal educational activities of students and the ability to apply them in educational, cognitive and social practices. One solution to this problem would be to include in the learning process on educational robotics.

Keywords: universal learning activities, educational robotics, basic school, psychological and educational characteristics of adolescents

Одним из динамично развивающихся направлений программирования, доступных для освоения школьникам, является программное управление робототехническими системами. Сегодня, в период бурного развития техники и технологий, когда роботы начинают применяться не только в науке и на производстве, но и в быту, все более актуальной задачей является ознакомление учащихся с данными инновационными технологиями.

Образовательная робототехника – это междисциплинарное направление обучения школьников, интегрирующее знания о информатике, физике, технологии, математике, и позволяющее вовлечь школьников в процесс инновационного научно-технического творчества. По мнению многих школьных учителей, руководителей кружков и центров дополнительного образования изучение основ робототехники позволяет формировать и развивать общеучебные навыки, применять знания, полученные в ходе изучения различных предметов при решении конкретной практико-ориентированной задачи. Именно на достижения таких целей обучения и ориентированы требования федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования нового поколения: обучающийся должен владеть универсальными учебными действиями (УУД), способностью их использовать в учебной, познавательной и социальной практике, уметь самостоятельно планировать и осуществлять учебную деятельность, создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, использовать информационно-коммуникационные технологии.

Для обучения школьников основам робототехники можно использовать различные программируемые конструкторы созданные фирмами Lego, Arduino, iRobot, Evolution Robotics и др. Как указывают многие авторы, использование конструкторов значительно повышает мотивацию к изучению отдельных образовательных предметов на ступени общего образования, способствует развитию коллективного мышления и самоконтроля.

При работе с использованием робототехнических конструкторов формируется умение определять адекватные способы решения учебной задачи на основе заданных алгоритмов; комбинировать известные алгоритмы деятельности в ситуациях, не предполагающих стандартного применения; мотивированно отказываться от образца деятельности, искать оригинальные решения. Учащиеся учатся представлять результаты индивидуальной и групповой познавательной деятельности в форме исследовательского проекта, публичной презентации. Таким образом, освоение технологий, применяемых в робототехнике, позволяет обучающимся: получить базовые знания в области механики, конструирования и автоматического управления системами; освоить технологии программирования автоматических систем; развивать алгоритмическое, логическое, научное мышление, творческий и познавательный потенциал; разбираться в современных инновационных технологиях; принимать активное участие в соревнованиях и творческих проектах.

К дидактическим возможностям образовательной робототехники, влияющим на учебную успешность можно отнести следующее:

1. Робототехнические конструкторы дают возможность учащимся манипулировать не только виртуальными, но и реальными объектами. Это имеет немаловажное значение для успешного освоения учебного материала учащимися с разными ведущими каналами восприятия учебной информации.

2. Процесс обработка роботом информации, получаемой с помощью различных датчиков, дают школьникам представление о различных вариантах понимания и восприятия мира живыми системами, в том числе и человеком;

3. Виртуальные среды (например, LightBot, Visual Simulation Environment, QReal:Robots и др.) позволяют не только управлять запрограммированными роботами, но и непосредственно создавать окружающие предметы. Таким образом, включение в образовательный процесс проектов по робототехнике позволяет увлечь учащихся с разными интересами (компьютерная графика, дизайн, программирование, техническое конструирование), объединив их в группы (команды) и разделив обязанности.

* Galina Echmaeva, k.p.n, professor of computer science, FGBOU VPO "Tobolsk social and Pedagogical Academy D.I.Mendeleev".

Такая коллективная работа позволяет учащимся получать навыки сотрудничества при разработке проекта, что особенно актуально в настоящее время.

4. Как правило, среды управления роботами (Microsoft Robotics Studio, Parallax Buo-Bot, Lego MindStorm, Karel++ и др.) поддерживают популярные языки программирования (C#, Visual Basic), которые используются в различной профессиональной деятельности. Это позволяет школьникам знания, полученные при программировании роботов, адаптировать под специфику языков и сред программирования, изучение которых предусмотрено программой школьного курса информатики.

Основываясь на психолого-педагогических особенностях обучающихся основной школы можно отметить ряд положительных результатов в обучении и развитии при изучении основ робототехники:

- *Формирование и развитие проектировочных умений и навыков.* Перед непосредственным конструированием и программированием робота из деталей ученику необходимо внимательно изучить поставленную перед ним задачу, представить конечную её цель, рассмотреть все возможные подходы к её решению и получению требуемого, и, что немаловажно, эффективного и оптимального результата. Только точное исполнение вышеперечисленных принципов позволит ученику правильно организовать свою работу, уложиться в заданные временные рамки и в конечном итоге – достигнуть желаемого результата.

- *Формирование и развитие рефлексивных умений.* Применение робототехнических конструкторов на занятиях в полной мере задействует и развивает теоретическое рефлексивное мышление подростка, задействует все его творческие способности, заставляет его словесно (ещё не касаясь самого конструктора или среды программирования) представить себе образ задачи и её будущего решения. Вычленить и разобрать все проблемы, которые могут всплыть в ходе дальнейшей работы, и возможно найти нестандартный выход из сложившейся ситуации.

- *Овладение научными методами познания.* Использование на занятиях робототехнического конструктора и соответствующих заданий (наблюдение, эксперимент, аналогия, сравнение, обобщение, классификация, и др.) позволяют задействовать различные мыслительные операции обучающихся, несут ярко выраженную положительную функцию в развитии мышления подростков и способствует более эффективному овладению знаниями.

- *Развитие воображения и творчества.* Подростковый возраст характеризуется бурным развитием воображения. Конструирование является одним из путей, через который данная потребность может найти выход. Широкий спектр решаемых задач, бесчисленное количество комбинаций при сборке собственных механизмов, доступная в освоении графическая среда программирования – всё это раздвигает перед подростком новые горизонты для воображения.

- *Развитие коммуникативных навыков и коллективной работы.* Одной из особенностей развития личности подростка является перемещение центра внимания со взрослых на одноклассников. Одной из ведущих потребностей является потребность в общении. Изучение образовательной робототехники успешно удовлетворяет эту потребность. Занятия проводятся в тесном сотрудничестве, на первый план выходит коллективная работа: ученики объединяются в группы, выполняют совместные проекты, предлагают решения задач, обсуждают и критикуют варианты, соревнуются между собой. Общение происходит не только во время, но и через результат их деятельности. Подобная совместная работа помогает подросткам рассматривать поставленные перед ними задачи с разных точек зрения, делиться идеями. Взаимодействие обучающихся позволяет добиваются большей продуктивности и погружения в учебный процесс.

Вышеизложенное, доказывает целесообразность введения вопросов образовательной робототехники в учебный процесс школ. Робототехника является интересной для учащихся с точки зрения новизны, актуальности содержания, возможности работы с реальными объектами. Использование элементов робототехники при обучении способствует повышению уровня мотивации учащихся, содействует развитию умений самостоятельно и творчески мыслить, формирует навык интеграции знаний для решения проблем реального мира.

References

1. Колюцкий В.Н., Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студ. вузов. М.: ТЦ СФЕРА, 2004. 464 с.
2. Кунширенко А.Г., Лебедев Г.В. 12 лекций о том, для чего нужен школьный курс информатики и как его преподавать. Методическое пособие. М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2000. 464 с.
3. Лапчик М.П., Семакин И.Г. и др. Теория и методика обучения информатике: учебник М.: Издательский центр «Академия», 2008. 592 с.
4. Халамов В.Н. Образовательная робототехника на уроках информатики и физики в средней школе: учебно-методическое пособие. Челябинск: Взгляд, 2011. 160 с.

Abstract

The article is devoted to a serious threat to modern society – drug addiction expansion in the school environment. This paper presents the content and structure of drug addiction factors determining initiation of older adolescents to drugs.

Keywords: adolescents, drug addiction, factors, prevention.

Распространение наркотиков в молодежной среде в целом и в общеобразовательных школах в частности представляет серьезную угрозу. Комплексность проблемы наркомании в старшей подростковой среде обуславливает целесообразность ее анализа одновременно с позиций различных подходов к анализу социальных проблем.

Старший подростковый возраст (14-17 лет) характеризуется повышенной значимостью тесных эмоциональных контактов и интенсивной социализацией, сменяющей характерное для младших подростков противопоставление себя взрослому обществу. Старший подросток активно ищет друзей, единомышленников, посвящает много времени доверительному эмоциональному общению, в котором склонен к крайностям и быстрой смене симпатий и авторитетов.

Анализ объективных условий и факторов наркотизации старших школьников позволяет выделить в качестве основных пять соответствующих структуре личности групп факторов наркотизации: биологические, социальные, психологические, информационные и духовные.

1. К биологическим факторам наркотизации в первую очередь относятся особенности организма потенциального наркомана. Так, например, известна особенность женского организма, связанная с наибольшей подверженностью наркотическому отравлению по сравнению с мужским организмом, что обуславливает более качественное переживание состояния опьянения. Повышенная интенсивность обмена веществ также может способствовать быстрому появлению наркотической зависимости, что делает наркотики наиболее опасными в подростковом возрасте.

Доказано, что «...у некоторых индивидов лимбическая система от природы прекрасно генерирует и синтезирует дофамин. Они радуются жизни сами по себе и улыбкивы... Поэтому для таких лиц похмельный синдром не так страшен. <...> Такие лица спиваются или входят в зависимость от наркотика дольше... Процессы деградации у всех протекают с разной интенсивностью» [4, с. 59].

Рассматривая биологические факторы наркотизации в подростковом возрасте необходимо указать на «биологическую неоднородность» этой возрастной группы. Известно, что этот период развития связывается с завершением наиболее интенсивного периода физического становления человека, достижением его половой зрелости, что характеризуется повышенной интенсивностью обмена веществ в организме. По этой причине подростковый возраст в контексте проблем наркомании требует специального рассмотрения психологией и психофизиологией.

2. К социальным факторам наркотизации старших школьников относятся особенности их социального окружения и специфика жизни. В связи с тем, что в подростковом возрасте постепенно преодолевается свойственная предшествующим этапам онтогенеза зависимость от взрослых и утверждается самостоятельность личности, а в отношениях со сверстниками наряду с сохранением коллективно-групповых форм общения нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей, подростковый возраст характеризуется, пожалуй, повышенной подверженностью влиянию различных молодежных групп и группировок. Особенно это касается старшеклассников. Большинство старшеклассников по уровню своего биосоциального развития находятся в раннем юношеском возрасте, характеризующимся выраженной ориентированностью на групповое взаимодействие, что усугубляется разорванными после перехода в профильную школу дружескими связями и потребностью сформировать новые. Соответственно, старшеклассники наиболее подвержены наркотизации через компании сверстников. Ответственные и сложные задачи, стоящие перед индивидом в подростковом и юношеском возрасте, при неблагоприятных общественных или микросоциальных условиях могут приводить к острым психологическим конфликтам и глубоким переживаниям, к кризисному протеканию юности, а также к разнообразным отклонениям в поведении юношей и девушек от предписанных общественных нормативов.

Особый интерес с точки зрения анализируемой проблемы вызывает такое социальное явление как «социальная мода». Представляя собой некоторый набор предпочтительных сценариев поведения, мода часто провоцирует школьников на демонстрацию не свойственных им в обыденном существовании способов жизнедеятельности. Влияние социальной моды в сочетании с желанием подтвердить свою взрослость, способность к принятию собственных, не навязанных взрослым окружением решений

* Oleg Razzhivin, k.p.n., docent of Kazan Federal University.

** Kadriya Volkova, lecturer of Kazan Federal University.

нередко толкает старшеклассников к курению, употреблению спиртных напитков и приему наркотиков в том числе.

3. Психологические факторы наркотизации могут быть раскрыты с использованием психологической теории барьера, основанной на фундаментальном тезисе о потребностях как основе активности человека. Понятие «барьера», разделяющего потребность и объект, способный ее удовлетворить, имеет большое методологическое значение для анализа целого комплекса психологических и социально-психологических проблем.

Побуждающая человека к активности сила потребности проявляется в различных ситуациях по-разному. Зависит это от наличия объективной возможности удовлетворить потребность «здесь и сейчас». Причем полное совпадение потребностей субъекта и свойств объекта в подавляющем большинстве случаев невозможно. В связи с этим возникают два психологических барьера, имеющие фундаментальный характер. «Суть первого состоит в том, что <...> в каждый конкретный момент времени и в каждой точке пространства ставшая актуальной потребность не встречает необходимого свойства объекта, или объекта, обладающего необходимым свойством... Суть второго барьера в том, что объекты и их свойства, даже будучи совмещены с потребностью в пространстве и времени, все равно существуют отдельно от нее, их нужно еще «взять» [1, с. 126-127].

Другими словами, в реальной жизнедеятельности человека всегда имеет место сопротивление объекта субъекту. Первый из обозначенных барьеров называют барьером неопределенности значения объекта, второй – барьером неопределенности реализации потребности. В своей совокупности психологические барьеры создают один общий, называемый барьером неопределенности. Этот барьер выступает в качестве главной движущей силы развития человека.

Постоянно возникающий субъект-объектный барьер характеризуется определенной величиной, которая определяется как разница между потребностью и возможностью ее удовлетворения. При этом если величина барьера воспринимается субъектом как излишне большая, то субъект попадает в преддепрессивное состояние, нередко сопутствующее приобщению школьника к наркотикам.

В соответствии с особенностями старшего школьного возраста возможно появление у школьников целого комплекса психологических барьеров, каждый из которых способен послужить импульсом для употребления наркотических средств, ухода в наркореальность. К числу проявлений наиболее важных барьеров относятся:

- переживание сложностей обучения – определение трудностей в учении, которые «многие связывают преимущественно с недостатками мотивационно-волевых качеств (неорганизованность, отсутствие силы воли, неустойчивость внимания и настроения и т.д.)...» [3, с. 84]; возникновение сложностей, сопутствующих при поступлении в вуз, выступает в качестве мощного стрессогенного фактора;
- фрустрация социально-статусных переживаний – участие школьника в формировании той или иной контактной общности обуславливает «замещение» в этой общности определенного социометрического статуса; несоответствие ожиданий реальному состоянию дел может восприниматься в качестве непреодолимого барьера;
- переживание правильности профессионального выбора – актуализация проблемы выбора будущей профессии и дальнейшего образовательного пути в условиях близкого окончания школы; определение старшеклассниками важности сегодняшнего выбора для их дальнейшей жизни;
- переживание материальной зависимости и необходимости в скором времени начинать жить самостоятельно – фрустрация многих страхов, обоснованных в большей или меньшей степени.

Обозначенные следствия появляющихся у школьников психологических барьеров могут создать психологически благоприятный фон для преодоления существующего у здорового человека табу на употребление наркотических средств. Этому могут способствовать и социальные факторы, особенно молодежная «социальная мода» в случае, если здоровый образ жизни проиграет информационную войну.

4. Информационные факторы наркотизации связаны с наличием в молодежной среде представлений о допустимости ограниченного приема наркотиков. Так, проведенное нами в 2011 году пилотажное исследование показало, что 23,5% студентов I курса университета хотя бы раз в жизни употребляли наркотические вещества, причем ничего предосудительного в этом большинство из них не видит, сравнивая так называемые «легкие наркотики» со спиртными и табачными изделиями. Не вдаваясь в анализ отличий, например, анаши и табака отметим, что школьник, употребляющий даже легкие наркотические средства, уже преодолел психологическое табу на наркотики и отделен от наркомании лишь едва заметной чертой.

Опасность неформальной системы информационного обмена подчеркивается свойственным подростковому и юношескому возрасту противостоянием «бюргерскому» взрослому миру, искаженным восприятием одной информации и некритически положительным отношением к другой.

Обострение информационного противостояния «отцов и детей» должно наблюдаться в учебном заведении в ситуации явного или латентного выражения противоречий между преподавательским составом и учениками, в развитии авторитарных форм образовательного взаимодействия.

5. Действенность духовных факторов наркотизации учащейся молодежи определяется тем, что подростковый возраст – напряженный период формирования нравственного сознания, выработки ценностных ориентаций и идеалов, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности.

Помимо того что эти проблемы волнуют юношей и девушек, они еще широко ими обсуждаются – со сверстниками и с теми взрослыми, которых они считают заслуживающими их доверия. Наличие интереса к смыслу жизни и его активное обсуждение свидетельствуют об активно идущем процессе самоопределения; их отсутствие – о его искажении» [2, с. 48].

Обозначенная выше имманентно присущая подростковому возрасту заинтересованность «последними вопросами» на фоне обострившихся противоречий между поколениями нередко обуславливает популярность в молодежной среде «альтернативных» мировоззренческих систем.

Как и другие структурные составляющие человека, духовная составляющая выполняет вполне прагматичные функции, обеспечивая отношения индивида с окружающим миром. Этим определяется тесная взаимозависимость между состоянием отношений человека с различными составляющими социокультурного окружения и особенностями ценностно-нормативной системы личности.

Указанное выше лишь с определенной степенью допустимости может рассматриваться в качестве факторов наркотизации школьников. Скорее речь необходимо вести о возрастных и социальных условиях, способствующих приобщению школьников к миру наркотиков. Даже проявление в жизни школьника всех обозначенных условий в их крайне негативном выражении совершенно необязательно определяет употребление молодым человеком наркотиков. В строгом смысле слова фактором наркотизации считается, вероятно, только сам факт приема наркотических средств, и то при определенной его повторяемости. Тем не менее, неудовлетворительное состояние жизнедеятельности школьников по обозначенным выше пунктам способствует актуализации проблемы наркомании в школе. Действительно, положительное проявление всех рассмотренных выше условий безусловно способствует преодолению наркотизации школьников.

Комплексное рассмотрение факторов наркотизации требует определения структуры комплексобразующих связей и, прежде всего, выделения некоторого комплексобразующего фактора наркотизации школьников. С целью его выявления необходимо определить некоторую доминанту в жизни и деятельности школьников.

Рассматривая факторы наркотизации школьников, мы оставили вне поля нашего зрения достаточно большое число условий, сопутствующих приобщению к наркотикам и анализируемых различными авторами в отношении других объектов исследования. К числу наиболее важных из них можно отнести особенности деятельности правоохранительных органов на территории (к примеру) города, района, состояние медицинских учреждений, характеристики семьи школьника, его материальное положение, место проживания, происхождение и некоторые другие. Причиной такого «пренебрежения» к обозначенным факторам является их неуправляемость. Общеобразовательная школа в силу своих организационных особенностей не может повлиять на эти факторы, следовательно, они объективно изымаются из нашего поля зрения.

Рассмотренные нами факторы, наоборот, полностью или частично, непосредственно или опосредованно управляемы. Исключение составляют только биологические факторы наркотизации. Ими мы также не можем управлять, однако их действие мы можем учитывать, используя существующие в психологии методы тестирования.

Для устранения или частичного ослабления действенности рассмотренных факторов наркотизации на основе определенных подходов необходима разработка организационно-технологических аспектов профилактики наркомании в школе.

Действие обозначенных групп факторов носит комплексный характер. При этом значение той или иной группы факторов изменяется в зависимости от условий среды обитания школьников и развития системы межличностных отношений. В зависимости от уровня развития системы межличностного взаимодействия содержание факторов наркотизации учащейся молодежи также изменяется. Однозначно, что учет факторов наркотизации необходим для проектирования профилактической работы и структурирования образовательно-воспитательной среды учащейся молодежи.

References

1. Алишев Б.С. К вопросу о психологической сущности ценностей // Социально-профессиональное становление молодежи: Тезисы докладов Международной научно-практической конференции (17-18 мая 1999г.): В 2-х ч. Ч. 2 / Под ред. Г.В. Мухаметзяновой. Казань: ИСПО РАО, 1999. С. 126-129.
2. Гинзбург М.Г. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43-52.
3. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 240 с.
4. Шакуров Р.Х. Психологические основы профилактики наркомании среди учащихся / Р.Х. Шакуров, Р.Р. Гарифуллин. Казань: РИЦ «Школа», 2002. 200 с.

INTERCOMMUNICATION AND SOCIAL COMPETENCE
OF TEENAGERS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOLS

G. Ermolenkova* & E. Preobrazhenskaya**

Abstract

The article is dedicated to the solution of the problem connected with social competency formation among teenagers in the process of interaction through socially important projects. As an example the analyses of the project "Once upon a time..." is taken, the execution of which is made by the 11th form pupils; the project is addressed to the 2nd form pupils in order to get them acquainted with cultural traditions, rules of behavior and intercommunication in Rus'.

Keywords: Intercommunication, social competence, socially important projects.

Intercommunication in the growing-up years, in accordance with such researchers as G.M. Andreeva, L.I. Bozhovich, L.S. Vigotskiy, A.A. Leontiev, A.N. Leontiev, A.V. Mudrik, R.S. Nemov, A.M. Prokhozhan and others is the leading activity. In the process of intercommunication the formation and development of personal qualities and social competence primarily is taken place. But current state of the world cooperation, where the competition is still being cultivated as the leading of interaction, shows the lack of communicative abilities, this transfers the problem of communication from the field of social psychology to the field of pedagogics.

The problem of interaction in educational process was studied by such researches as V.I. Andreev, Sh. Amonashvili, L.S. Vigotskiy, V.V. Znakov, A.A. Leontiev, V.A. Frankl, and others. The works of N.N. Bedenko, T.N. Zaharova, I.A. Zimnyaya, S.N. Krasnokutskaya S.S. Rachev and others devoted their works to the formation and development of such a personal quality as social competency.

Never-the-less, the problem of social competence formation among teenagers is still being open for scientific inquiry and it has become the area of our research interest. Both theoretical (historically-logical analyses of academic literature, modelling) and empiric (experiment, observation, analyses of the activity results) methods of investigation were used to solve this problem.

The experimental work was made on the base of MEI "SGS №21" Engels, Saratov region. The results were evaluated at international conferences: XVII International Research-to-Practice Conference «Psychology and Pedagogics: methods and the problem of practical approach» (Novosibirsk, Russia, 2010), International Research-to-Practice Conference «The formation of a Child's world view and its educational support» (Saratov, Russia, 2012), XVI International Research-to-Practice Conference «Modern Scientific achievements» (Gorlovka, the Ukraine, 2012), INTERRELATION OF SELF-REALIZATION AND SOCIAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEENAFER'S DEVELOPMENT (Wiesbaden, Germany, 2012), International Research-to-Practice Conference «Scientific research. Theory and practice» (Wroclaw, Poland, 2012) and others. MEI "SGS №33" Engels, Saratov region, MEI "SGS №6" Saratov brought the results of the research into their working practice.

The analyses of the academic literature showed that there are two approaches to the studying of the notion «intercommunication». In the first one, it is identified with «communication» (V.P. Zinchenko, B.G. Meshcheryakova, A.V. Sokolov, Yu.D. Priljuk). So, there is a reference: *Communication*, refer to *Intercommunication* in the «Psychological dictionary» under the editorship of V.P. Zinchenko and B.G. Meshcheryakova. Intercommunication is treated as exchange of knowledge or emotions: «two or more people's interaction, consisting of changing of information between them in gnostic or emotive in nature» [3].

Another approach (L.P. Bueva, A.A. Leontiev, B.D. Parigin, A.V. Petrovskiy, A.V. Sokolov, M.G. Yaroshevskiy) studies the notion «intercommunication» in a broader sense and treats it as «a complex of social relation in society apart from their immensity (micro- and macroenvironment)» [2], as «multidimensional process of establishing and development of contacts among people, caused by the needs of co-operation» [4].

The second approach allows to study «intercommunication» as subject to the category «activity», «a particular way of its organisation» and in this case, as G.M. Andreeva, A.A. Leontiev think, intercommunication can be studied by analogy with the activity itself, and this was the starting point of our research. In the process of his activity, a child aims at realising his aptitude abilities, aims at self-fulfillment, to become the person he can be (A. Muslow). At the same time a teenager rejects everything that keeps him down and accepts those things which help his development, as Paola Lombrozo marked in the beginning of the XX century.

Different parts of intercommunication, marked by many researchers (G.M. Andreeva, B.D. Parigin, A.V. Petrovskiy, A.V. Sokolov, M.G. Yaroshevskiy and others), approaches to the notion «competency» (A.A. Bodaev, V.I. Zagvyazinskiy, A.G. Kovalev,

* Galina Ermolenkova, head teacher SAEI EPO «SarIDCaREW».

** Elena Preobrazhenskaya, candidate of pedadoc sciences, assistant professor of Pedagogics and Psychology Department of SSSEU

Vol. 3. Psychology and pedagogics

A.V. Mudrik, E.S. Rapatsevich, A.V. Khutorskoy and others), «social competence» (I.V. Kalinina, I.A. Zimnyaya) form the basis of our definition of social competence as a personal quality, that kind of a quality characteristics through which there is a creative efficient interaction with social reality, and it allows to create positive self-transformations and change the social reality in the process of self-development and self-fulfillment. The developed model of social competence of a person (I.V. Kalinina, E.V. Preobrazhenskaya, A.M. Prikhozhan) made it possible to specify the components of teenager's social competency, including the motivationally-axiological spheres. Positive changes taking place in these spheres are the mark of the social competency development of a teenager on the whole.

Since 1998 in an educational sphere «Technology» the «Project» is included as an essential part. The project activity has become the leading one in the technological background of schoolchildren. It allowed to realize intersubject communications more efficiently and to achieve metasubject results. But more frequently the base of the project activity is made of individual needs of a concrete child, ignoring the approach of upbringing, the development of an individual in a group. Inability to organise the effective interaction (achievement of led-managed positions at any rate), the lack of aiming at understanding of the partners' behavior, disruption of lines of communication with the partners is a natural result, allowing to confirm the low level of social competency development among teenagers.

In the trial activities the pupils of MEI «SGS №21» Engels, Saratov region were drawn; since the eighth form they carried out socially important projects annually for 4 years. The activity was constructed in such a way that every class in the parallel participated in the work (everyone was interested in it), but not at the same time. Such an organization allowed to record changes in the social competence composition of teenagers after fulfilling them every project, comparing it with the social competence of the parallel class.

So at the lesson of Technology pupils of the 11b form, who were on a school duty, continued discussing the scene of a primary school pupil's communication with the classmates and his grandmother. Taking into account the pupil's interest to the problem, the teacher created the condition for fulfillment of a group project, the results of which could be important not only for the teenagers, but also for the surrounding environment. And there was a suggestion to analyse the existing cultural level of communication in the neighbouring housing complex and to compare it with the norm, to find out the reasons of differences between the desired and the real situation, set forth the possibilities of the situation development and if necessary, choose the ways of solving this problem. It should be noted that the problem was not chosen by chance. As a result of slump of productions in the range of large manufacturing outputs the most part of adult working population lost the job; it led to the social marginalization and the fall of general cultural level on the whole and the culture of interpersonal interaction in particular.

The group discussion of the problem, the analyses of the situation encouraged the pupils to make the general conclusion: their future and the future of their children mostly depends upon their actions today. The understanding by the teenager of self-responsibility, realization of being a living subject has become the reason of fulfillment of the project «Once Upon A Time...». The group form of project activity, having such an important meaning in a growing age, allowed to organize a creative environment for the effective co-operate and competitive interaction, where everyone, taking in account his individual possibilities, chooses preferable scope and the working line.

In the opinion of A.A. Bodalev and A.G. Kovaljov not every project activity of a group has the same meaning for the personal development and, consequently, for social competence. The meaning has that one which connects people, gives valuable results for the society, helps the person to know the world, the place in it, draws to the field of social interests, what has once more been proved by the work of the projections.

The claimed socially important aims of the group project «Once Upon A Time...», aimed at cultural values popularization, positive influence on the world view of people, living in the housing complex, the development of the cultural level, demanded from the pupils to overcome their inner and outer blocks, actualisation of the willed component, reconsideration their living positions, personal qualities, communicative experience available.

The projectors' choice of the aging group of addressees, the resultative form of the project activity, ways of achieving the set goal was determined in a discussion. Competitive interaction in the process of discussing of different variants and choosing the best one was built with an account of the listening and hearing each other skills, the ability to show respect and patience to another's opinion, to understand and accept the partner's point of view, to strike a happy medium, to give reasons for the choice. By the authority of the school administration and the teachers' support it was determined to develop and realize a set of lessons for the 2nd form pupils.

While talking to the primary school teacher, the projectors found out the requirements for the lesson organization in the primary school. Among them are: frequent change of educational activities, game form and topical nature of classes. It was necessary for the projectors to develop game-teaching lessons with the dynamic, interesting and touching plot, which will draw children's interest to the profound studying of cultural traditions, give rise to their emotional response, wish to help other people, to solve the communicative problems on their own.

The determination of marks and criteria of the project activity allowed from the rich diversity of the cultural heritage of the Povolzhskiy region to choose the peculiarities as a costume, a house, averters and socially approved behavior in Rus'. The plan of united ac-

tions, division of responsibilities inside the group, the deadline for the project completion were based on cooperation in accordance with every participant's interests.

The planned classes for the 2nd form pupils united the joint plotline. The projectors tried themselves in new roles as script writers, directors, actors-puppeteers, scene-painters, clothing manufacture experts and developed an educational situation with the participation of three characters. For each character a bright memorable image was created. So, the grandmother with the old Russian name Agafia personified wisdom, kindness, tolerance. Her granddaughter Masha was focused, prudent, obedient, «goody-goody», unlike her brother Vanechka. Vanechka was absent-minded and hard-educated, but at the same time he was a very kind, sensitive and tender child. After having a discussion, it was decided to personify the created images with the help of puppets, made in a portrait-textile genre, as only this technology allows to make a puppet mostly «true-to-life», to give it a «human face». The project designers created the sketches, drawings, the technological order of making the puppets, counted the needed materials, tools and appliances and so on by themselves.

The created images allowed the projectors to take into account the individual peculiarities of the 2nd form pupils and the requirements for the lesson organization, having the topical nature. The script was rich in jokes, nursery rhymes, fragments from the cartoons, demonstration of the virtual exhibition of Russian national costumes, tasks on reproduction, logic and self-solving the problematic situations with the dynamic plot and changes of activities.

At the first lesson «What did our grandparents wear?» there was an acquaintance with the characters and their costumes. The task on fixing the new information about costumes was formed as Vanechka's «absent-mindedness», who was giving his new friends cards with the complex names of costume parts, such as «ponjova», «porti» and so on, for memory. But he mixed the syllables in the words and he felt himself very sad. Granny Agafia was feeling sorry for the incident, but she hoped everything could be rearranged and asked the children for help. The 2nd year pupils divided into groups, spurred on the desire to help Vanechka, easily coped with the task.

The second lesson was devoted to architecture, everyday life, norms of behavior «Here is my Village!». The link between the first and the second lesson were Vanechka's problems, who was sad, because he has no place to go to in an unknown city, there is no house here and there is no wish to part from the new friends. The created situation had a passionate response from the primary school pupils and there were different suggestions from them, including the invitation to the grandmother and her grandchildren «to live» in the classroom and even at their houses. Extracurricular self-studying of everyday life, traditions in Rus' and with the help of suggestive questions asked by granny Agafia and the primary school teacher to the second form pupils allowed to create the houses in class, where the characters will live surrounded by relatives and friends. It was fixed that the people would be drawn and the houses would be made of paper, in accordance with the epoch. As a result at the second lesson a large village with different families was built.

The logical link to the third lesson «Averters», disclosing the peculiarities of interpersonal communication culture, has become Vanechka. He didn't know that in Rus' there was a tradition to protect oneself, relatives and the house with averters. As a result, at the third lesson, all the villagers and Vanechka, Manechka and granny Agafia were supplied with averters made from textile, paper, straw; which were common to present each other with as a mark of goodwill and a personal sympathy.

So, in the process of project activity the 11th form pupils tried themselves in different social and professional roles (idea man, critic, ally in achieving the stated aim, teacher, script writer and so on), joined the cooperative and competitive interaction, succeeded together, relying upon the cultural values such as good-neighbourliness, mutual understanding and support. They began to understand themselves and other people better, could analyse different true-to-life situations, could create conditions for positive self-development and the changing of social situation. In spite of the fact that the 11a form pupils got interested in the project «Once Upon A Time...», they didn't take part in it. As a result – the existing problems of intercommunication were left unsolved.

So, both cooperation and competition can help the productive dialogue for teenagers at different life situations, at achieving different results and the conditions of interaction. The first kind gives an opportunity to make a strong united group of associates, where everyone helps to achieve mutual aim on the base of own individual abilities. The second one doesn't exclude competition, but it allows to study the existing problem in a broader sense. Both these kinds of interaction allow to communicate effectively if there is any form of social competence exist.

References

1. Mudrik A.V. About Senior Students' Upbringing: A book for homeroom teachers. 2nd edition, revised and enlarged. M.: Prosveshchenie, 1981. 176 p.
2. Parigin B.D. Anatomy of interaction. /B.D. Parigin. St.Petersburg: Mikhailov's publishing, 1999. 301 pages. ISBN 5-8016-0046-9
3. Psychological Dictionary / Under the editorship of V. P Zinchenko, P86 B.G. Meshcheryakova. 2nd edition, revised and enlarged. M.: Pedagogika-Press, 1999. 440 pages.:illustrated. ISBN 5-7155-0720-0
4. Psychology. Dictionary / Under the general editorship A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. M.: Politizdat, 1990.

T. Klimova & N. Shapranova***

Abstract

In this article suggests a new approach to the determination of process nature of social integration as psychological phenomenon, she discloses the conception «personal attitude to integration in society», describes its structure, singles out indices of the level of integration devices maturity determination. Describes the system model of forecasting personal attitude to integration in society of graduates of special (correctional) and secondary schools.

Keywords: social integration; personal attitude to integration in society; value orientations; pupils on completion of studies from special and secondary school.

Социальный заказ системы образования требует наличия современных знаний о закономерностях социально-психологического развития учащихся. Успешность психолого-педагогической деятельности связывается с наличием прогнозов, ориентированных на разные цели и временные перспективы (И.В. Бестужев-Лада, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, Л.А. Ретуш и др.). Значительные возможности в решении проблемы прогнозирования заключаются в использовании алгоритмов поведения результатов эмпирических исследований до технологического уровня, что позволяет оперативно их внедрить в практику работы образовательного учреждения.

Прогностический подход предполагает научно-обоснованное, аргументированное предвидение результатов изучаемого процесса и доведение результатов эмпирических исследований до уровня валидных, математически описанных моделей. В основе прогнозирования лежит вероятностный подход, что предполагает учет многосторонней детерминации развития исследуемых процессов (явлений, феноменов), а также наличия ряда возможных вариантов развития событий и оценить вероятность каждой из них в рамках каких-то устойчивых, определяющих тенденций. Главное предназначение прогноза заключается в подготовке аналитически выверенной и апробированной информации, необходимой для своевременной, эффективной организации коррекционно-развивающей и психопрофилактической работы. Вариантом реализации такого подхода является наше эмпирическое исследование, направленное на изучение ценностно-смысловых аспектов личностной готовности к интеграции в социум выпускников специальных и общеобразовательных учреждений, анализ влияния психолого-педагогических факторов на ее формирование [1].

Проблема интеграции в социум выпускников школ, прежде всего, субъективных факторов, влияющих на данный процесс актуальна для современной системы общего образования. Ситуация развития учащихся способствует возникновению внутренних противоречий между возрастающими потребностями и реальными возможностями их удовлетворения в микросреде, актуализирует проблему вхождения в общности различного уровня, установления оптимальных отношений с представителями различных социальных слоев. В то же время включенность психофизического дефекта (слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и др.) в систему социальных связей и отношений также отражается на социально-психологических особенностях развития выпускников. Поэтому требуется комплексный анализ факторов – ситуационного, наличия психофизического дефекта и его социальных последствий. В единстве они определяют особенности формирования личностной готовности в группе в целом, так и индивидуально-типологические варианты.

В настоящее время понятие «интеграция» находит широкое применение в различных областях наук. В работах выделяются объективные (макросоциологические) (П. Бурдьё, Ж.Деррида, Т. Парсонс, М. Фуко и др.), субъективные (микросоциологические) и социально-психологические (В.Г Асеев, Б.Ф. Ломов, Д.И. Фельдштейн и др.), средовые психолого-педагогические и социокультурные (П. Бейкер, В. Гудонис, Д. Лауве, Л.М. Кобрина, Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко и др.) аспекты его изучения. В психологической литературе вхождение развивающейся личности в общество Традиционно описывается с помощью понятия «социализация» и характеристику его от-

* Tatiana Klimova, assistant of the chair of special and practical psychology of South Federal University, Rostov-on-Don; post-graduate student of the chair correction of pedagogy and psychology of Leningrad State University a name of A.S. Pushkin..

** Natalia Shapranova, assistant of the chair Chair of Pedagogy of South Federal University, Rostov-on-Don.

дельных сторон (адаптация, интернализация, экстерниоризация, аккультурация /инкультурация, индивидуализация) (Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, и др.) [1].

На психологическом уровне анализа понятие «социальная интеграция», опираясь на теоретические положения субъектно-деятельностного подхода Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского, определяется нами как аспект развития личности, связанный с возникновением у нее потребности в социальном становлении, стремлении к общественному признанию, установлению оптимальных отношений с общностями не только микро, но и макроуровня. Социальная интеграция характеризуется качественной трансформацией системы взаимоотношений между личностью и общностью, которая заключается в переходе от неосознанной, эмоционально выраженной потребности быть представленной своими особенностями, значимыми отличиями в макрообщности к приданию этой потребности особого личностного смысла, где собственные потребности соотносятся с потребностями, ценностями общности, в которые входит индивид. Интегрированность, применительно к юношескому возрасту, рассматривается нами в аспекте готовности личности к вхождению в систему отношений макроуровня, стремления занять определенную позицию в системе социальных отношений, опирающуюся на личностный смысл [1, 2].

Готовность к интеграции в социум определяется нами как активно-действенное состояние личности, отражающее содержание предстоящей интеграционной деятельности и условия ее выполнения. Опираясь на личностный смысл, готовность складывается в процессе взаимодействия выпускников с ближайшим социальным окружением. Характер этого взаимодействия выступает условием реализации деятельностной позиции, дает возможность выпускникам выработать свою личностную систему ценностей, способствует осознанию себя как члена общества и позволяет определить им свое место на данном этапе онтогенеза в системе общественных отношений, в том числе и интегрироваться в социуме [1, 2].

Исследование проводилось на выборке учащихся выпускных классов общего и специальных образовательных учреждений I, II, III и VI вида (всего 109 человек). Выборка включала глухих и слабослышащих учащихся, а также слабобудничих, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и без выраженных психофизических дефектов. Испытуемые обследовались без предварительного отбора, целыми классами.

Эмпирическое исследование включало два направления: 1) изучение ценностно-смысловых аспектов личностной готовности к интеграции в социум («Ценностные ориентации» М. Рокич, тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьев; «Психологическая автобиография» Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова; метод мотивационной индукции (МИМ), Ж. Нюттен, Н.Н. Толстых); 2) анализ субъективных представлений выпускников о характере взаимодействия с родителями и педагогами (контент-анализ сочинений и свободных ассоциаций, «Семантический дифференциал»).

Достоверность результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки, исходной теоретико-методологической концепцией, валидностью и надежностью психодиагностического инструментария, а также применением методов статистической обработки данных (критерии Стьюдента, коэффициент согласованности Кендалла (τ -b), метод разбиения факторных значений на процентиля, факторный, иерархический кластерный, регрессионный) и качественной интерпретацией данных.

Результаты исследования показали значительное количество как общих, так и специфических для разных эмпирических групп особенностей. Все выпускники школ имеют дифференцированную структуру ценностей, умеют производить ценностный выбор. Вместе с тем общей, типичной для всех представителей выборки данной возрастной группы являлись определенные особенности ценностно-смысловой сферы, связанные с появлением амбивалентных тенденций, свидетельствующих о наличии внутреннего противоречия между растущими потребностями юношества и реальными возможностями их удовлетворения в общности микроуровня [1, 2].

В целом, уровень ценностно-смысловых аспектов личностной готовности к интеграции в социум лиц юношеского возраста определялся по параметрам: иерархия и содержание ценностной проекции своего будущего места в обществе; эмоциональная окрашенность и общий уровень осмысленности жизни; соотношение личностных ценностей и потребностей; степень осознанности и активности; пространственно-временная локализация ведущих смысловых ориентиров.

Качественная математическая обработка результатов всех методик показала, что в зависимости от выраженности параметров готовности выделяются уровни развития ценностно-смысловых составляющих личностной готовности к интеграции в социум лиц юношеского возраста: *базовый* (ситуативный), *низкий* (конкретно-эмоциональный), *средний* (осознанно-мотивированный) и *высокий* (обоснованный). Основные различия между ними связаны преобладанием когнитивно-эмоциональных компонентов, характером побуждений в построении отношений и спецификой восприятия их источника (внешний / внутренний).

Наиболее типичным для выборки выпускников школ является конкретно-эмоциональный пассивно-позитивной и пассивно-негативной направленности. Основной путь формирования личностной готовности предполагает сознание данной потребности и ее сравнение с ожиданиями общности. Он отражает соотношение индивидуальных потребностей и мотивов с осознанными и принятыми личностью ценностями социума [2].

Анализ особенностей субъективных представлений выпускников школ о характере взаимодействия с родителями и педагогами, что позволяет выделить типичные для данного возрастного периода группы представлений. Общими для всей выборки являются следующие варианты: преобладание тенденции неформального восприятия сути взаимоотношений с педагогами и тип отношений родителей сочетающих эмоциональную привязанность с беспорядочностью контроля, непоследовательностью в требованиях [1, 2].

Проведенный множественный регрессионный анализ показал зависимость между характером психолого-педагогических воздействий педагогов, родителей, рядом дополнительных переменных и уровнем сформированности личностной готовности к социальной интеграции в юношеском возрасте, которую можно описать в следующем виде:

1. Уровень личностной готовности = (-,976) * эмоциональный аспект отношений педагогов (-,545) * место проживания (+,349) * поведенческий аспект отношений педагогов.

2. Уровень личностной готовности = (442) * тип семьи (+,651) * когнитивный компонент отношений родителей (-,437) * место проживания (-,956) * эмоциональный компонент (+,701) * поведенческий.

Это означает, что чем больше вес эмоциональных отношений отклоняется в положительную сторону от средней, а поведенческая и когнитивная составляющие напротив, уменьшается, тем менее выражена направленность учащихся на построение взаимоотношений в среде макроуровня. «Приходящие» учащиеся (проживающие в семье), из полных семей менее ориентированы на интеграцию в социум.

Полученная модель прошла верификацию прогноза и может быть использована в практике работы специального (коррекционного) и общеобразовательного учреждения [1]. Таким образом, имея эмпирические результаты по вышеописанному комплексу методик, полученные в конкретной выборке педагог-психолог может не тратить время на сложную математическую обработку и использовать подобную прогностическую модель в своей практической работе.

References

- 1.Климова Т.В. Готовность к интеграции в социум юношества с нарушенным слухом. Ценностно-смысловой аспект анализа. Монография. Germany: Издательство Lab Lambert Academic Publishing GmbH & Co, 2012. 256 с.
- 2.Климова Т.В., Воронцов Д.В. Формирование личностной готовности к интеграции в социум выпускников специальных и общеобразовательных учреждений // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. Общественные науки. 2010. № 16 (20). 2010. С.132-140.

THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS
TO THE FORMATION CITIZENSHIP AMONG ORPHANS

*S. Mitrosenko **

Abstract

The nature and components of civic identity. the problem of preparing future teachers to the formation of citizenship among the orphans. identified key competencies required of teachers for work in this direction.

Keywords: citizenship identity, civic structure, the components of citizenship, socio-cultural environment, educational support.

Вопросы формирования гражданской позиции личности приобретают в последнее время все большее значение. Требования общества к воспитанию нацеливают педагогическую науку на разработку и внедрение новых технологий формирования граждан демократической России.

Проблема формирования гражданской позиции – одна из актуальных. В современной педагогической науке нет единого подхода к определению понятия "гражданская позиция". В соответствии с нашими задачами мы обратились к определению "гражданской позиции" в психолого-педагогической литературе. Проблемы формирования гражданской позиции личности рассматривали в своих работах А.М. Андресюк, П.А. Баранов, В.А. Караковский, Е.А. Казаева, Н.П. Капустин, С.Н. Кононова, Т.А. Михайкина, Е.И. Сморогова, А.А. Соколова, М.Т. Студеникин, В.А. Сухомлинский, Е.Л. Райхлина, Е.В. Ростовцева, И.Н. Руссу, А.М. Шаленов и др.

Т.М. Абрамян выявила, что гражданская позиция – важнейшая составная структуры личности, по сути, она представляет собой совокупность действий, способов поведения, осознание и принятие на себя личностью ответственности [1].

П.А. Баранов рассматривает гражданскую позицию как доминантную сферу личностной характеристики, определяющую смысл, направленность поступков, сопричастность личности к судьбе Отечества, к процессу в целом [5].

У Г.Я. Гревцевой гражданская позиция представляет собой интегративное качество личности, включающее в себя знания, понятия, убеждения, поведение, нравственные характеристики [7].

По мнению Н.П. Капустина, гражданская позиция – комплекс качеств личности, включающих социальную активность, следование Закону, доминирование мотивов общественного долга [9].

Г.Н. Филонов утверждает, что гражданская позиция – это принятие общечеловеческих нравственных ценностей, это гуманизм взаимоотношений людей, это проявление достоинства, которое утверждается личностью в общении с другими людьми, на основе взаимного уважения и признания самобытности каждого. Она, по его мнению, – комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в деятельности и отношениях человека, "включая сферы труда, семейно-бытовых, межнациональных и межличностных отношений" [20].

А.М. Шаленов придерживается точки зрения, что гражданская позиция – это различные аспекты отношений – духовных, трудовых, нравственных и др. [19].

Е.И. Сморогова считает, что в гражданской позиции выражаются гражданские качества личности, человек идентифицирует себя как полноправного суверенного субъекта социальных отношений, определяя свое место в демократическом обществе, свои жизненные цели и способы их достижения [18].

А.М. Андресюк отмечает: мы считаем возможным определить гражданскую позицию как интегративное качество личности, отражающее ценностное отношение к Человеку, Отечеству, Знаниям (ценностям, одинаково значимым для гражданина города – страны – мира) как субъектную, личностно-переживаемую связь человека с окружающей действительностью и проявляющееся в познавательной, социальной и социально-педагогической активности, рассматриваемой как минимально-необходимый воспитательный эффект образовательной деятельности школы [4].

Проанализировав вышесказанное, мы сделали вывод, что гражданская позиция – это сложное интегративное качество, система общественно значимых ценностей личности, проявляющаяся как ответственное отношение к себе, своей деятельности, выбору своего жизненного и профессионального пути, к труду, к социуму.

Вопрос о компонентах гражданской позиции обсуждается в психолого-педагогической литературе достаточно активно. По мнению А.С. Гаязова, компонентами гражданской позиции личности являются: чувство долга, гражданская совесть, гражданская ответственность, активность, уважение прав и обязанностей граждан, гражданское сознание, потребность в гражданских поступках, уважение законов, патриотизм, чувство личной свободы, гражданское достоинство, политическая культура, единство гражданского сознания и поведения [6]. Гревцева Г.Я. считает, что компонентами гражданской позиции являются гражданский долг и ответственность, уважение и принятие прав и обязанностей гражданина демократического го-

* Svetlana Mitrosenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Lesosibirsk Institute – Branch of the Siberian Federal University.

сударства, уважение законов, инициатива и самостоятельность, осознание и разумное использование своих прав и обязанностей, осознание ответственности за последствия своей деятельности [7].

В. Крысяк определяет гражданскую позицию как единство взаимосвязанных компонентов: интеллектуального – знание гражданских обязанностей, стремление обобщать и анализировать социальную информацию; нормативного – умение давать оценку фактам и явлениям; эмоционального – эмоционально-чувственные проявления личности, мотивация поведения, его избирательность; функционального – отношение личности к действительности, утверждение своих взглядов и убеждений [11].

Б.Т. Лихачев определяет критериями сформированной гражданской позиции гражданскую зрелость, которая является "потребностью проявления общественной активности, стремлением к практическому участию в деятельности общественного самоуправления, политических событиях и кампаниях" [12].

И.П. Подласый наделяет человека со сформированной гражданской позицией такими качествами: чувством долга перед страной, обществом, родителями; чувством национальной гордости и патриотизма; уважением к Конституции страны, ее символам; ответственностью за судьбу страны; общественной дисциплиной; активностью; уважением прав и свобод людей; ответственностью за свои дела и поступки и др. [16].

Таким образом, формирование гражданской позиции личности – сложный социально значимый процесс включения человека в систему общественных отношений, процесс становления человека-гражданина, обладающего совокупностью качеств: ответственностью, трудолюбием, чувством долга, социальной активностью, патриотизмом, законопослушностью.

Проблема формирования гражданской позиции у детей-сирот сегодня особенно актуальна. Проживание в детском доме приводит к однообразности социального взаимодействия, ограниченности общения, ведет к недостаточному осознанию своего места в открытом социальном пространстве. Обеднение контактов или полное их отсутствие снижает способность к самоопределению, к освоению таких социальных ролей, как гражданин, семьянин и труженик, так как у ребенка не оказывается перед глазами примера самореализации его родных, ближайшего окружения.

Социально-педагогические аспекты сопровождения детей-сирот отражены в исследованиях С.В. Дармодехина, С.Н. Кошмана, И.А. Ложкиной, И.В. Матвиенко, Н.А. Хрустальковой и др.

Формирование гражданской позиции подрастающего поколения исследуются в работах А.М. Андресюк, Е.Е. Болотиной, В.Б. Голоденко, Г.Я. Гревцевой, О.И. Ефимова, Т.А. Михейкиной, Н.И. Новиковой, Е.И. Сморгуновой, Т.А. Худяковой. Однако недостаточно исследований, посвященных подготовке будущего педагога к формированию гражданской позиции у приемных детей.

Развивающаяся в современных условиях система замещающего воспитания (приемные, патронатные, опекунические семьи) нацелена на более успешную социализацию детей-сирот, расширение их социокультурного и образовательного пространства, вовлечение приемных детей в те процессы, которые способствуют формированию разносторонне развитой личности с устойчивой гражданской позицией. Изменение социальной политики воспитания детей-сирот, создание института замещающего воспитания является оптимальным условием гражданского воспитания детей-сирот в условиях семьи и общеобразовательной школы.

Проблемы воспитания детей-сирот сегодня многосторонни, однако, по нашему мнению формирование гражданской позиции, идентификация себя как гражданина России – одно из направлений воспитания, требующее особого внимания. Как справедливо отмечают О.В. Краснова, «кризис идентичности» – одно из характерных явлений современности. В нашей стране на протяжении последнего десятилетия происходят разрушение и трансформация старых социальных институтов и структур [23], данное утверждение в полной мере относится к детям-сиротам, лишенным семьи, родительского воспитания, родственной заботы, чувства родины, а следовательно, формирование гражданской позиции у этой группы детей – первостепенная задача.

Исходя из этого, подготовка будущего учителя к формированию гражданской позиции у приемных детей – одна из актуальных проблем подготовки современного педагога. Проектируя систему подготовки будущего специалиста к взаимодействию с приёмными детьми-сиротами, мы ориентируемся на то, что работа с данной группой детей требует формирования определенных знаний и компетенций.

С целью подготовки студентов к формированию гражданской позиции у приемных детей-сирот нами разработана программа спецкурса «Социально-педагогическое сопровождение формирования гражданской позиции у детей-сирот».

Изучение данной дисциплины нацелено на формирование у студентов основ педагогической грамотности по вопросам социально-педагогического сопровождения детей-сирот, формирование умений анализировать и систематизировать знания об их воспитании, формировать педагогические приемы решения практических педагогических задач в области воспитания социальных сирот с учетом специфики работы с данной категорией детей Дисциплина «Социально-педагогическое сопровождение формирования гражданской позиции у детей-сирот» относится к вариативной части профессионального цикла дисциплин.

В процессе обучения студент должен усвоить следующие дидактические единицы: история попечения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в России, нормативно-правовое обеспечение воспитания детей-сирот, формы государственного попечения детей-сирот. технологии работы с замещающими семьями, со-

держание и формы работы служб сопровождения детей-сирот, педагогическое сопровождение формирования гражданской позиции у детей-сирот в замещающей семье.

Задачи дисциплины: изучение основных направлений воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, изучение особенностей о воспитании детей-сирот в историко-культурном аспекте; формирование представлений об основных понятиях теории и практики воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на различных возрастных ступенях; освоение методики организации взаимодействия замещающей семьи, школы, органов социального сопровождения по формированию гражданской позиции у детей-сирот; изучение путей сопровождения процесса формирования гражданской позиции у детей-сирот в замещающей семье.

Студент должен освоить общекультурные компетенции: использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды; владеть историческим методом и уметь его применять к оценке социокультурных явлений; овладеть моральными нормами и основами нравственного поведения; использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; использовать принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания.

Студент, прошедший подготовку в данном направлении, должен обладать системой профессиональных компетенций: применять качественные и количественные методы в педагогических исследованиях; использовать методы диагностики, общения, деятельности детей-сирот разных возрастов; организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды по формированию гражданской позиции у детей-сирот; использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе; понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики; вести профессиональную деятельность в поликультурной среде; принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении задач воспитания детей-сирот; применять в профессиональной деятельности основные международные и отечественные документы о правах ребенка.

В социально-педагогической деятельности студент должен быть подготовлен к составлению программ социального сопровождения и поддержки детей-сирот; к участию в разработке и реализации проектов социально ценной деятельности приемных детей, развитии социальных инициатив, социальных проектов; выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства; выступать посредником между детьми-сиротами, замещающей семьей и различными социальными институтами, готов к сопровождению процесса формирования гражданской позиции детей-сирот в замещающей семье.

При изучении дисциплины «Социально-педагогическое сопровождение формирования гражданской позиции у детей-сирот» студент должен освоить приемы взаимодействия с детьми-сиротами и замещающими родителями, использовать многообразие форм и методов работы по формированию гражданской позиции детей-сирот.

Процесс формирования гражданской позиции у детей-сирот может протекать более эффективно, если все социальные институты (замещающая семья, школа, педагоги, все заинтересованные стороны) будут готовы осуществлять целенаправленную работу в данном направлении, педагогическая поддержка формирования гражданской позиции будет осуществляться при организации индивидуального сопровождения детей-сирот как в школе, так и в замещающей семье.

References

- 1.Абрамян Т.М. Подготовка будущего учителя к гражданскому воспитанию подростков. Диссертация на соискание степени канд. пед. наук. М., 1991.
- 2.Азаров Ю.П. Семейная педагогика. М.: Аргументы и факты, 1993.
- 3.Аксенова Г.И. Формирование субъективной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки. Диссер. на соиск. степени доктора пед. наук. М., 1998.
- 4.Андресюк А.М. Результаты теоретического осмысления понятия «гражданская позиция школьников» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 113. С. 82-86.
- 5.Баранов П.А. Современный гуманизм и гражданская позиция личности. В сб. "Гражданское образование: Материалы международного семинара". СПб., 1997.
- 6.Гаязов А.С. Формирование гражданина: теория, практика, проблемы. Челябинск, 1995.
- 7.Гревцева, Г.Я. Гражданское воспитание как фактор социализации школьников. Дисс.докт. пед.наук. Челябинск, 2006.
- 8.Казаева Е.А. Педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя. М.: Владос, 2010.
- 9.Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. М.: Академия, 1999.
- 10.Крицкая Н.Ф. Гражданское образование как фактор личностного развития // Субъектность в профессиональном и личностном развитии человека: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Казань: КСЮИ, 2004.
- 11.Крысяк В. Воспитание гражданственности как интегративного качества личности учащихся средних учебных заведений Польши. Автореферат диссертации доктора пед. наук. М., 1999.

Vol. 3. Psychology and pedagogics

12. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. М.: Прометей, 1992.
13. Маслов К.И. Образовательная среда вуза как фактор гражданского воспитания. Актуальные психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста: Сб. матер. II Всерос. науч.-практ. конф. Стерлитамак, 2006. С. 195–197.
14. Маслов К.И., Бедерханова В.П. Образовательная среда как фактор развития гражданской позиции личности // Педагогический вестник Кубани. 2008. № 3 (45).
15. Овченкова О.Ю. Формирование педагогической позиции будущего учителя // Высшее образование в России. № 12. С. 126-129.
16. Подласый И. П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. М., 2007.
17. Прутченков А. С. Технология воспитания активного гражданина // Народное образование. 1998. № 9. 10. С. 24-30.
18. Семенов В.Д. Гражданственность как ядро педагогической профессии // Магистр. 1996. № 3. С. 3-9.
19. Сморгова Е.И. К уточнению понятия «гражданская позиция» // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 4. С. 38-42.
20. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1979.
21. Филонов Г.Н. Воспитание личности школьника. М.: Педагогика, 1985.
22. Шаленов А.М. Проблема воспитания гражданственности школьников в советской педагогике 70-80 г.г. Автореферат дисс. на соиск. степени канд. пед. наук. М., 1991.
23. <http://vestnik-samgu.samsu.ru/gum/2001web3/soci/200130701.html>.

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

O. Osipova *

Abstract

This article deals with the problem of implementing a multi-level system of teacher education. The author presents various, sometimes original approaches to teacher training offered by well-known researchers in the field of pedagogics B.M. Bim-Bud and VA Slastenin.

Keywords: multi-level system of teacher education, basic higher education, complete higher pedagogics education, modular system, traineeship and internship.

Сложившаяся система профессиональной подготовки учителей, обострение образовательных проблем приводит к снижению социального статуса и престижа педагогической профессии, несоответствие системы подготовки учителя общественным потребностям. Все это обуславливает необходимость решения проблем в педагогическом образовании. Это и проблемы новой структуры педагогического образования, а также проблемы, связанные с обновлением содержания образования и обновлением организационных форм и методов. Решение названных проблем послужило основанием внедрения многоуровневой подготовки педагогических кадров.

В.А. Сластенин утверждает, что получение педагогического образования сопряжено со становлением специалиста разного уровня профессиональной квалификации, достигаемого при условии овладения соответствующими программами первого и второго уровней [2]

Первый уровень – достигается овладением образовательно-профессиональных программ в течение двух лет обучения, дающая среднее профессиональное образование. Лица, овладевшие такими программами, могут занимать в образовательном учреждении должности учебно-вспомогательного персонала. Второй уровень базового высшего образования рассчитан на два года и предусматривает реализацию образовательно-профессиональных программы по одному из предметных направлений. Далее предполагается получение полного высшего педагогического образования на базе четырехлетнего базового высшего образования и представляет собой развитие и дифференциацию профессиональных и образовательных программ по направлениям специализации. За счет углубления программ обеспечивается подготовка специалиста «по заказу». Основная цель данной ступени – подготовка педагога-исследователя. Им выдается диплом магистра образования, предоставляющий право осуществлять профессиональную деятельность в школах, лицеях, гимназиях, колледжах, вузах.

С предложением о многоуровневом характере подготовки педагогических кадров перекликаются идеи Б.М. Бим-Бада [1]

Так, по его мнению, приобретение квалификации учителя желательно приблизить по сложности к получению квалификации врача. Профессиональное педагогическое образование — двух- или трехлетнее — начинается при этом условии в среднем профессиональном учебном заведении на базе законченной общеобразовательной школы. В вузе надо провести не менее шести лет. Этот период состоит из четырехлетнего курса базовых наук и прикладных курсов, а также — из наблюдательной и активной практики в учебных заведениях разного профиля и заканчивается защитой дипломной работы. Далее идет, как минимум, год интернатуры: последипломной практики в образовательном учреждении. Весьма перспективна, открыта будущему, гибка и адаптивна модульная система последипломной практики. Модульная система заключается в годичном обучении в самом широком диапазоне выбора возможных навыков, умений и видов педагогической деятельности, за которым следует целенаправленная специализация.

На выбор предлагается множество общеобразовательных курсов и специальных курсов, казалось бы, далеких от выбранного направления. Вуз предоставляет студентам варианты курсов по возрастной и педагогической психологии, методические варианты лекций и занятий по истории педагогики и дефектологии. Студенты нуждаются в широком образовании, поскольку оно закладывает основы для деятельности в любой области практики. В интернатуре осуществляется благодаря модульной системе эффективная подготовка педагогов различного профиля. Среди них: социального работника, домашнего учителя, репетитора и гувернера. Специалистов во врачебной педагогике, музыкальной педагогике, в образовании взрослых, психологии высшей школы, военной педагогики и спортивной педагогики, художественной и производственной педагогики. Модульная система обеспечивает открытость профессионального

* Olga Osipova, candidate of pedagogic sciences, docent of pedagogy department of North-Eastern Federal University.

педагогического образования обозримому будущему. После окончания высшего профессионального педагогического заведения и прохождения интернатуры начинается специализация. Один или два года уходят на специализацию в ординатуре в ходе практической работы в школах.

После специализации можно получить диплом специалиста (или ученую степень) и квалификацию педагога-воспитателя, учителя-предметника.

На сегодняшний день вузовская программа педагогического образования в России переполнена информативным материалом, вследствие чего относительно стабильные кардинальные принципы и идеи теряются в море фактов. Педагогическое образование должно давать общие педагогические знания и умения, формировать типичные профессионально-личностные качества учителя и качества, соответствующие специализации. Личность студента должна быть индивидуальной.

Интересна идея Б.М. Бим-Бада о делении первокурсников по результатам одного или двух семестров на следующие категории: 1) успевающие за программой; 2) слабо подготовленные или медленно выполняющие программу; 3) одаренные и стремящиеся к выдающемуся успеху. Студенты первой, самой многочисленной, категории не нуждаются в дополнительных занятиях. Студенты второй категории нуждаются в специальных программах "выравнивания" (или "подтягивания"). Новички третьей категории испытывают потребность в дополнительных программах и особом учебном материале.

Таким образом, первоочередными задачами педагогического образования в связи с внедрением многоуровневой структуры является глубокое обновление его содержания. Рассмотренные выше рекомендации имеют, несомненно, рациональный посыл внимательного изучения методическими службами педагогических учебных заведений для разработки профессиональных программ в целях признания престижа учительской профессии, приближение ее к статусу и уровню подготовки других специалистов.

References

1. Бим-Бад Б.М.. О педагогическом образовании. URL: <http://www.bim-bad.ru>.
2. Сластенин В.А, Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 276 с.

THE CONCEPTUAL ORGANIZATION OF THEATRICAL PEDAGOGICS
IN THE PREPARATION OF A MODERN TEACHER

S. Yakovlyk*

Abstract

The modern teacher is an expert of the high professionalism who meets the requirements of the FSES (Federal State Educational Standards). Theatrical pedagogics is a theoretical basis and practical tool of the formation of professionally significant qualities of identity of a modern teacher. The use of the conceptual organization of theatrical pedagogics in educational process of the pedagogical institution is a necessary condition of preparation of a modern teacher.

Keywords: theatrical pedagogics, a modern teacher, the conceptual apparatus.

Структура профессиональной деятельности современного учителя требует повышения эффективности и качества педагогической подготовки студентов, поскольку демократизация и гуманизация общества выдвигают в качестве важнейшей задачу создания условий, способствующих полной реализации творческого потенциала каждой личности. В связи с этим необходим иной подход в педагогической теории и практики как методологических, так и ведущих дидактических концепций, который должен предьявляться к профессиональным способностям учителя, являющимся непосредственным «реализатором» этих концепций в процессе своей профессиональной деятельности.

Учитывая схожие признаки, можно предположить о том, что основные понятия, используемые в организации и проведении тренингов при подготовке актеров, будут в значительной степени также эффективны и в процессе обучения в педагогическом вузе.

Одним из центральных понятий системы К.С. Станиславского является «сверх-сверхзадача».

Сверх-сверхзадача – это высокообобщенное, относительно устойчивое и постоянное отношение сознания художника к определенным сторонам объективной действительности. [2]

Сверх-сверхзадача определяется мотивом деятельности личности и зависит от уровня ее профессионально-педагогической направленности, аккумулируя в себя ценностные ориентации, предметные знания и способы их самовыражения.

Развитие данной потребности обеспечивает целенаправленное поведение, согласно системе Станиславского, определяется понятиями «сверхзадача» и «сквозное действие».

Сверхзадача – это выражение идеи автора, заложенное в произведении, включающее субъективное отношение личности. Это конечная цель актера в процессе создания художественного образа.

Сквозное действие – это общая линия поведения, которая объединяет как задачи актера, так и его действия на сцене для реализации сверхзадачи.

Определение вышеперечисленных понятий в работе актера столь же необходимы и в процессе деятельности учителя. Мотивированные сверхзадачей деятельности действия положительно влияют на динамику их развития, стимулируют взаимодействие, обеспечивая тем самым эстетически целесообразную композицию всех составляющих содержание образования.

С целью создания художественной реальности, в театральной педагогике используются такие определения, как «художественная правда» и «художественный образ».

Художественная правда – это образное отражение объективной действительности, основанное обобщении свойств реальных объектов.

Художественный образ – специфическая форма отражения действительности и выражения мыслей и чувств художника, объединяя свое эмоциональное и интеллектуальное отношение к миру, характеризующееся чувственной конкретностью и обобщенностью одновременно.

Деятельность учителя представляет собой процесс создания художественного замысла урока, предполагающий разработку сюжетной основы совместной деятельности и отраженный в подробном плане – конспекте.

* Svetlana Yakovlyk – Moscow Region State Institute of Humanities and Social Studies, Kolomna candidate of Pedagogical Sciences.

В связи с этим, можно утверждать, что успешность деятельности учителя зависит от режиссерской интерпретации его предметных знаний. Режиссерская интерпретация в творчестве учителя включает:

- отбор предлагаемых обстоятельств, в которых будет совершаться педагогическое действие посредством выделение событийного ряда или основных сюжетных моментов урока, обеспечивающих организацию совместных действий учителя и учащегося адекватно логике изложения материала, раскрывающей тему, идею, сверхзадачу конкретной деятельности учителя;

- выбор средств эстетического воздействия для организации взаимодействия, к которым относятся приемы интонационной и пластической выразительности учителя, образные сравнения, музыкальные и видеофрагменты и т.д.;

- определение стиливого приема «режиссерского хода», объединяющего все моменты конкретной деятельности в единую форму, способствующую созданию художественной реальности. [2]

В связи с этим, необходимо указать на понятие «мизансцены».

Мизансцена – это размещение актеров и сценической обстановки в разные моменты исполнения пьесы, предполагающее создание смысловой композиции сценического произведения в пространстве и во времени.

В театре мизансцена является целенаправленным средством воздействия на зрителя, способствуя развитию чувства сценического равновесия. Рассматривая в контексте исследования, мизансцена выступает как средство воздействия и взаимодействия на учащихся, распределяя внимание учителя на весь класс в целом.

Таким образом, учет мизансцены учителем при подготовке урока способствует успешному воплощению его деятельности и создание благоприятных условий учащихся для творческого решения поставленных педагогических задач.

Сценическое действие – это творчество актера, позволяющее ему действовать на сцене естественно, органично. Активное сценическое действие предполагает преодоление препятствий на пути к достижению цели, разрешению педагогических противоречий, конфликта, столкновения.

Сценическое общение – это активное взаимодействие актеров друг с другом и с окружающей средой. К.С. Станиславский, определяя сценическое общение как проявление к объекту, разделял процесс его организации на пять основных этапов: выбор объекта; привлечение к себе внимания; подготовка объекта к восприятию информации; передача информации; ответная реакция объекта.

Последовательность данных этапов составляет технику взаимодействия актера, условиями которой являются:

- материал для общения; объект общения; средства общения; формы общения.

Сценическое внимание – активный познавательный процесс, в котором участвуют зрение, слух, обоняние, осязание, необходимое для органического действия актера. К.С. Станиславский выделяет три круга внимания: большой, средний, малый. Каждый из этих кругов представляет собой пространство, состоящее из множества отдельных объектов. Умение ограничивать круги внимания от большого круга до объекта-точки и наоборот помогает сосредоточению актера на действии, исключая «помехи», мешающие актеру находиться в творческом самочувствии. [1]

Память на ощущение – это способность к мысленному воспроизведению образов действительности. С ней неразрывно связаны действия с воображаемыми предметами, необходимые для создания «правдивого образа».

Сценическое воображение – это психическая деятельность человека, в процессе которой создаются новые мыслительные образы. Согласно системе Станиславского, синтез, реализуемый в процессе воображения, осуществляется в различных формах, таких, как:

- аглютинация или «склеивание» разнообразных частей и качеств;
- гиперболизация или увеличение отдельных частей;
- схематизация или подчеркивание сходства частей;
- типизация или выделение существенного;
- заострение или подчеркивание отдельных признаков.

Творческое воображение, являясь одним из механизмов творческого мышления, может быть пассивным (сновидения), активным-воссоздающим (созидание образа предмета по его описанию) и активным-творческим (специальный отбор материала в соответствии с замыслом).

Таким образом, творческое воображение, чувственное внимание являются определяющими способностями актерского творчества, способствующие определить интонационную направленность личности в конкретных условиях.

Для развития экспрессивных качеств учителя важную роль играет понятие «если бы».

«Магическое «если бы» – предполагает концентрированное внимание на вымышленных обстоятельствах действия, восприятия их как реальности и постепенного введения новых предлагаемых обстоятельств, обеспечивающих логическую последова-

тельность действий. Это понятие является основополагающим в процессе возбуждения творческого воображения, при котором формируются психофизиологические элементы, лежащие в основе таких свойств личности, как избирательность восприятия, объемность эмоциональной памяти, активность воображения, многоплановость внимания, метафоричность образного мышления. [2]

Поэтому, планируя занятия, учителю необходимо четко сформулировать сверхзадачу на данный период, а также помнить о воздействии трех факторов в соответствии «с тремя правдами», предложенными В.И. Немировичем-Данченко: содержание, современность, коллектив.

Учитывая требования, предъявляемые обществом к подготовке современного учителя, необходимо развивать у педагога умение чувствовать внутреннее состояние школьника, ощущать его переживания. Для этого и возникает необходимость обращения к методам и приемам театральной педагогики, с помощью которых тренируется «физическое зрение», помогающее видеть в учениках «признаки духовных движений». Умение погрузиться в эмоциональный мир ученика позволяет конкретизировать представления учителя и состояние школьника, корректируя свое педагогическое воздействие на него. Более того, благодаря мышечно-эмоциональной релаксации стабилизируется настроение самого учителя, снимается психическая напряженность в следствии чего повышается возможность самоуправления мимикой.

Благодаря системе Станиславского решается проблема сознательного овладения подсознательными творческими процессами, что помогает учителю добиться совместности со своими учениками на уроке, достигая оптимальное сочетание рационального и чувственного, логического и эмоционального.

Таким образом, знакомство, изучение и освоение будущими учителями вышеперечисленных понятий даст возможность:

- развить эстетическое начало личности, ее образное мышление и память;
- осознать себя не только как «инструмент» подачи информации и взаимодействия с учащимися, но и как человека, передающего духовные ценности;
- – совершенствовать умение «читать» поведение ученика,
- «расшифровывать» его переживания, определять признаки рабочей атмосферы по мимике и пантомимике ученика, его ритма речевого взаимодействия;
- овладеть начальными приемами педагогической техники и основами педагогического мастерства для решения важнейших педагогических задач с целью оперативного действия в сложившихся ситуациях;
- постепенно прийти к педагогически целесообразным действиям и поведению, творческому рабочему самочувствию.

Все вышеперечисленные характеристики являются проявлением высшего профессионального мастерства, его творческой индивидуальности.

References

1. Актерские способности в деятельности учителя/ Под ред. Н.В. Сергеевой. Магнитогорск, 1998.
2. Средства театрального искусства педагогической деятельности: Методические рекомендации /Сост. Л.А. Ильина. Магнитогорск: МаГУ, 2000.

CRITERIA AND PARAMETERS OF READINESS OF THE FUTURE TEACHER
TO DEVELOPMENT OF MORAL CONSCIOUSNESS OF SCHOOLBOYS

*A. Hentonen **

Abstract

The article discloses the need of professional readiness of the future teacher to development of moral consciousness in schoolboys. The opens main criteria and parameters of this type of readiness of future teacher.

Keywords: the readiness of the teacher, the moral consciousness, criteria, parameters.

Социально-экономические преобразования в России повлияли на изменение ценностных ориентиров людей в сторону предпочтения ими материальных духовным. Отмечается дефицит нравственности, отсутствие заботливых отношений между людьми и, напротив, доминирование негативных, отрицательных влияний окружающей среды на личность, которое направлено не на духовное начало, милосердие, а на сиюминутное удовлетворение собственных узколичных, нередко эгоистических, корыстных интересов и потребностей. Все это негативно влияет на развитие нравственное сознание учащихся общеобразовательной школы переживающих период социализации и индивидуализации в условиях рыночной экономике. Именно учитель в данной ситуации имеет больше других возможность развивать нравственное сознание школьников, ориентированное на познание нравственных основ жизни.

Развитие нравственного сознания личности исследовалось отечественными и зарубежными мыслителями (Н.А. Бердяев, Г.В.Ф. Гегель, С.И. Гессен, И. Кант, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев, С.А. Франк, К. Ясперс и др.), рассматривающими его как атрибут социальной сущности человека (Н.Г. Городенский, М.А. Груздева, Ю.Р. Егорова, С.Е. Степанова и др.).

Отдельные исследования посвящены вопросам профессиональной подготовки будущего учителя к целенаправленной деятельности по развитию нравственного сознания учащейся молодежи через диалектику взаимосвязи категорий значения и личностного смысла (В.П. Бездухов, Е.Г. Беякова, Т.В. Жирнова, Т.А. Маслова, В.А. Тестов, А.И. Шемшурина), нравственных представлений и понятий (В.Е. Гурин, Т.И. Петракова), готовности и компетентности (В.П. Бедерханова, Л.Ф. Гайсина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин и др.) – информационной (О.Б. Зайцева), специальной (Н.М. Кириллова), профессиональной (О.Ю. Перцева, К.В. Сафонов, В.А. Шершнева), экономической (Е.В. Хлопотова).

Анализ научной литературы по данной теме исследования позволил выявить противоречия: между потребностью образовательной практики в целенаправленном развитии у школьников нравственного сознания и низким уровнем готовности будущих учителей к реализации данного направления педагогической деятельности; между необходимостью усиления нравственно-смыслового потенциала учебных дисциплин и их предметно-ориентированной реализацией в учебном процессе; между необходимостью формирования у будущего учителя готовности развивать нравственное сознание школьников и недостаточной научной обоснованностью дидактического обеспечения этого процесса.

Поиск путей разрешения указанных противоречий определил проблему исследования: как организовать процесс формирования готовности будущих учителей к развитию нравственного сознания у школьников?

Данная проблема потребовала от нас определения критериев данного вида готовности будущего учителя:

- 1)ценностно-ориентировочный;
- 2)информационно-компетентностный;
- 3)деятельностно-компетентностный.

В соответствии с критериями показатели готовности будущего учителя к развитию нравственного сознания школьников нами были разделены на три группы.

1 группа:

– ориентация на нравственно-смысловую сущность труда, ее продуцирование в будущей педагогической деятельности;

– потребность в приобретении нравственного знания;

– внутренняя мотивация готовности к целенаправленному развитию нравственного сознания школьников.

2 группа:

* Anna Hentonen, lecturer of the Chair of Technology and Business of the Faculty of Pedagogy, Psychology and Communicative Science of Kuban State University.

- знание нравственно развивающих возможностей учебного предмета;
- знание нравственно-смысловых ресурсов информационных технологий;
- знание методологических основ педагогически направленного процесса развития нравственного сознания школьников.

Згруппа:

- умение направлять школьников на поиск нравственного смысла различных видов деятельности;
- организовать обучение школьников элементам предпринимательской деятельности;
- подготовить их к нравственному выбору в проблемных ситуациях трудовой деятельности, в том числе предпринимательской.

С учетом выше обозначенных критериев и показателей сущностью данной готовности будущего учителя является сложное личностное образование, включающее осознание личностной и общественной значимости деятельности, положительное отношение к ней и способность на компетентном уровне целенаправленно обогащать познание школьников нравственными смыслами продуктивного труда с перспективой их реализации в будущей профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики. Будущий учитель должен формировать у школьников нравственную устойчивость:

- 1) сопротивление аморальному воздействию окружающих;
- 2) умение отстаивать свои нравственные позиции, аргументировать нравственность своих действий, признавать неправильность своего поведения и характеризовать поведение других людей;
- 3) предвидение отрицательных последствий не только своего безнравственного поведения, но и других людей;
- 4) жертвование своим временем, готовность быть отвергнутым во имя справедливости, добра, во имя своих убеждений;
- 5) защита несправедливо обиженных людей, не обращая внимания на то, что общественное мнение и сила не на его стороне [1, с. 144].
- 6) проявление таких качеств личности, как доброжелательность, отзывчивость, милосердие, тактичность, честность, совесть, терпимость, ответственность, сочувствие;
- 7) потребность в нравственном самосовершенствовании;
- 8) выбор жизненного пути в соответствии с установленными нравственными нормами и принципами.

Отсюда одна из главных задач учителя – использование разнообразных педагогических ситуаций, способствующих формированию нравственных убеждений и нравственной позиции ученика, и предотвращение влияния современных мнимых миров и ложных идеалов.

Таким образом, критериями готовности будущих учителей являются ценностно-ориентировочный, информационно-компетентный и деятельностно-компетентный. Их интегративными показателями служит способность их ориентировать учащихся на нравственно-смысловую сущность труда; знание нравственно-развивающих возможностей вузовских и школьных учебных дисциплин; умение подготовить школьников к нравственному выбору в проблемных жизненных ситуациях и ситуациях трудовой деятельности, в том числе предпринимательской.

Механизм развития нравственного сознания основывается на саморегуляции, сознательном и целенаправленном нравственном действии школьника, источниками которого являются закономерности возрастного развития и нравственно стимулирующая образовательная среда. Нравственная устойчивость ученика свидетельствует о цельности, индивидуальности и высоком уровне развития нравственного сознания.

References

1. Кочетов А.И. Воспитательная система: общеобразовательная школа России. Краснодар: Институт им. Россинского, 2000. 455 с.

USING TECHNIQUES OF EMOTIONAL ACTIVITY IN THE INITIAL STAGE
OF INSTRUCTION IN THE SCHOOL UNDER THE CONDITIONS
OF EDUCATIONAL CONTINUITY

*I. Chakova**

Abstract

Abstract: the author reveals in detail the question of adapting the techniques of emotional activity used in preschool establishments to elementary school. Key moment in this case is the close connection between the special features of children of pre-school and primary school age. Special attention is paid to the position of a teacher.

Keywords: emotion, techniques of emotional activity, preschool age, younger school age, continuity, teacher.

Среди множества задач, решаемых каждой ступенью образования, одной из важнейших является подготовка субъекта образования к переходу на следующую ступень. Для дошкольного образования такой ступенью становится начальная школа.

Практика преемственности между дошкольным учреждением и школой еще не достигла уровня, когда ребенок незаметно для себя, педагогов и родителей плавно переходит из игрового уголка за школьную парту. Чаще всего такой процесс чувствителен и проблематичен.

Дошкольное детство – период, когда эмоции доминируют над всеми другими сторонами жизни ребенка. В то же время, на протяжении этого периода усиливается устойчивость чувств, то есть они становятся более глубокими, осознанными и обобщенными. Интенсивное развитие любознательности способствует развитию удивления, радости открытий. Постепенно ребенком – дошкольником осваиваются экспрессивные формы выражения эмоций, такие как интонация, мимика, пантомимика. Овладение этими выразительными средствами помогает ему глубже осознавать переживания другого. Появляются новые, высшие чувства: нравственные, познавательные, эстетические.

Таким образом, главными моментами эмоционального развития ребенка дошкольного возраста являются:

- освоение социальных форм выражения эмоций;
- формирование чувства долга, получение дальнейшего развития эстетических, интеллектуальных и моральных чувств;
- благодаря речевому развитию эмоции становятся более осознанными;
- эмоции являются показателем общего состояния ребенка, его психического и физического самочувствия [3, с. 27].

К концу дошкольного возраста чувства нередко становятся мотивами поведения ребенка. Выявляется способность к предвосхищению. Видоизменяются и формы выражения чувств. Но самое главное, что именно эмоции способствуют формированию у дошкольников качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью – любознательности, инициативности, творческого самовыражения и других.

Начальное образование имеет свои характерные особенности, которые кардинально отличают его от последующих этапов систематического школьного образования. Это связано с тем, что младший школьный возраст по определенным параметрам близок к дошкольному возрастному периоду. Он, так же как и дошкольный, считается эмоционально насыщенным [2, с. 17]. Но в отличие от дошкольника младший школьник должен быть более самостоятельным, ответственным, должен уметь управлять собой. В его жизни возникают проблемы, которых не было раньше и успешность их решения начинает определять отношение к нему взрослых, положение среди сверстников, его собственную самооценку.

Эмоциогенными факторами теперь являются не только игра и общение со сверстниками, но и успехи в учебе. Немаловажное значение имеет оценка этих успехов учителем и одноклассниками. При этом появляется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции. Вследствие этого ребенок может, как не обнаруживать имеющуюся эмоцию, так и изображать эмоцию, которую он переживает.

Изменение внешней позиции влечет за собой и изменение самосознания личности первоклассника, происходит переоценка ценностей. То, что было значимым раньше, становится второстепенным, а то, что имеет отношение к учебе, становится более ценным.

* Inna Chakova, aspirant of the Orenburg State University.

Очень часто жизненные ситуации и связанные с ними переживания требуют от ребенка пересмотра созданной им картины мира и иногда серьезной ее корректировки.

Итак, в младшем школьном возрасте не только возникают новые эмоции, но и те эмоции, которые имели место в дошкольном детстве, изменяют свой характер и содержание.

Эта тесная связь подтверждает необходимость использования приемов стимулирующих эмоциональную активность ребенка на начальных этапах обучения в школе.

Эмоциональная активность — это заинтересованное восприятие познавательного материала, сопереживание, сочувствие, желание принять участие в событии, оценить его. Эмоциональная активность может проявляться в экспрессивной окраске речи, в мимике, жестах, движениях. Существенным показателем воздействия знаний на ребенка является характер его поведения после урока: вопросы, раздумья, стремление поделиться мнением, пересказать услышанное или увиденное. Эмоциональная окрашенность информации углубляет ее восприятие, делает его живым, позволяющим судить об отношении ребенка к полученным знаниям [1, с. 41].

В дошкольных учреждениях в основе планирования педагогического процесса основным является именно эмоциональное восприятие, что позволяет сконцентрировать внимание ребенка, дать ему прорефлексировать, запомнить новую информацию. Задачи развития интеллекта, чувств и нравственных основ личности решаются в триединстве. Поэтому приемы, используемые в подготовительных к школе группах дошкольных образовательных учреждений, могут успешно использоваться на начальном этапе обучения.

Одним из таких приемов является – игра – драматизация. Напомним, ребенок не так давно перешагнул порог школы и игра все еще актуальна для него. В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, драматизацию можно использовать в качестве самостоятельной технологии для освоения понятия, темы или раздела учебного процесса. Более широко игродраматизация может быть использована в качестве целого урока, его части (введения, объяснения, закрепления, контроля) или как технология внеклассной работы.

В игровой модели учебного процесса создание проблемной ситуации происходит через введение игровой ситуации. Проблемная ситуация проживается участниками в ее игровом воплощении, основу деятельности составляет игровое моделирование, а часть деятельности учащихся происходит в условно-игровом плане. При этом они действуют по игровым правилам. Например, в случае драматизации – по логике разыгрываемой роли и «правилам» имитируемой реальности. Игровая обстановка трансформирует и позицию учителя, который балансирует между ролью организатора, помощника и соучастника общего действия. Таким образом, использование драматизации идет в двойном плане: в игровом и в учебно-познавательном. Отсюда ее дидактическая функция реализуется через широкий спектр: обсуждение плана и самого игрового действия, анализа действий каждого и коллектива на предмет соотношения игровой ситуации как моделирующей, оценки конечного факта, его соотношения с реальностью. В этом плане важнейшая роль в драматизации принадлежит заключительному ретроспективному обсуждению, в котором обучающиеся совместно анализируют ее ход и результаты, выполняют действия по поиску соотношения игровой модели и реальности, оценивают ход учебно-игрового взаимодействия, прогнозируют предстоящие события и т.д.

Следует заметить, что игру – драматизацию можно использовать на протяжении всего периода школьного обучения.

Еще одним из приемов активизирующих эмоциональную активность является воображаемая ситуация. В детском саду используется слово «как будто» [4, с. 346]. В школе его можно заметить на «представим». Этот прием развивает у учащихся умение самостоятельно мыслить, решать задачи предложенные педагогом, предвосхищать события.

Для стимулирования эмоциональной активности можно использовать такие приемы как необычное начало урока. В детском саду такой прием называется – сюрпризный момент. Необычное начало урока сразу же сосредотачивает внимание учащихся, возникает желание узнать новое.

Хороших результатов помогает добиться такой способ организации обучения, когда учитель строит взаимоотношения с учениками на основе эмоционально-доверительного общения, сотрудничества и уважения к каждой личности. При этом наиболее приемлемы следующие формы обращения к ученику: «как ты думаешь», «дай оценку», «выскажи свое отношение, мнение, понимание». Педагог стимулирует учащихся к рефлексии, к определению своего отношения к определенным результатам деятельности человека, к историческим и литературным событиям, к научным и техническим достижениям человечества; к ценности получаемых знаний и умений.

Очень помогает юмор и шутка. Это не просто эмоциональная разрядка, которая конечно очень важна. Этот прием, позволяющий ребенку взглянуть на предмет рассмотрения с другой стороны, а также способствующий снятию границ между учителем и учениками. При этом необходимо помнить о педагогическом и человеческом такте и доброжелательности [4, с. 347].

И конечно, основным приемом развития эмоциональной активности был и остается пример взрослого. Умение взрослого показать и передать детям свое эмоциональное отношение к тому или иному событию или учебному материалу является важнейшим условием, а специальные методы и приемы лишь вспомогательными.

Педагог, не умеющий «заражать» своими эмоциями учеников, не сможет вызвать их эмоциональной активности, даже пользуясь для этого специальными приемами. Поэтому так важно понимать, что умение педагога передавать свое отношение к содержанию знаний является необходимым условием влияния на эмоциональную сферу учащегося, а специальные методы и приемы лишь помогают учителю [1, с. 41].

Таким образом, приоритетным должен стать эмоционально-ценностный стиль обучения, который обеспечивает ценностно-смысловое восприятие учащимися учебного материала и личностное включение их в учебно-воспитательный процесс на уровне эмпатического понимания.

References

1. Козлова С.А., Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: учеб. пособие. М.: Академия, 1998. 160 с.
2. Шалимова Г.А., Психодиагностика эмоциональной сферы личности: М.: АРКТИ, 2006. 232 с.
3. Широкова Г.А., Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста: Ростов н/Д.: Феникс, 2005, 304 с.
4. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога: Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 384 с.

PROBLEMS OF INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND PARENTS
IN THE PROCESS OF PREPARATION OF CHILDREN FOR SCHOOL

*J. Orlova **

Abstract

The provision of equal starting opportunities for children at school entry. The family and the education system are the social institutions, which were the first called to take care of the health, education, development of children and their preparation for school. Organization in pre-school institutions of counseling centers, clubs for parents to have a comprehensive help parents in preparing children for school.

Keywords: pre-school education, children's preparation for school, comprehensive assistance to parents

Одной из наиболее актуальных задач образовательной политики России является обеспечение равных стартовых возможностей для детей при поступлении в школу. Ее решение связано с сохранением здоровья и развитием личности каждого ребенка независимо от материального достатка семьи, места проживания, языковой и культурной среды, этнической принадлежности.

За последние десятилетия в Российской Федерации значительно ухудшилось состояние здоровья детей дошкольного возраста. По данным Всероссийской диспансеризации детей, только 32,1% признаны здоровыми (I группа здоровья), 51,7% имеют функциональные отклонения (II группа здоровья), 16,2% хронически больны. Результаты выборочных научных исследований свидетельствуют о том, что в настоящее время не более 10% детей старшего дошкольного возраста можно считать абсолютно здоровыми.

Семья и система образования являются теми социальными институтами, которые первыми призваны заботиться о здоровье, воспитании, развитии детей и подготовке их к школе.

Тема готовности ребенка к школе в отечественной психологии опирается на труды основоположников отечественной психологии Л.С. Выготского Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. Ей посвящены многочисленные труды психологов и методистов: А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, Н.Н. Поддъякова, А.М. Пышкало, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера и др. [1]. Важное значение в этих работах придается изучению исходного уровня подготовленности детей к школе, который оказывает существенное влияние на успешность всего последующего обучения.

В России, по признанию мировой общественности, создана уникальная система дошкольного образования, которая всегда рассматривалась как первая ступень в системе общего образования, а старший дошкольный возраст (5-7 лет) – как возраст общей подготовки ребенка к следующей ступени образования – к начальной школе.

В настоящее время основной организационной формой подготовки детей к школе являются дошкольные образовательные учреждения шести разных видов, а также образовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста. За 2005-2006 гг. число детей, охваченных дошкольным образованием, значительно увеличилось (по сравнению с группами кратковременного пребывания) в связи с предоставлением вне очереди мест в дошкольных образовательных учреждениях.

В то же время около 1 млн маленьких россиян не посещают дошкольные образовательные учреждения по целому ряду причин (недостаточная обеспеченность населения дошкольными учреждениями, состояние здоровья ребенка, желание родителей воспитывать детей дома, материальные трудности семьи и др.).

В результате развития вариативных форм дошкольного образования в детских садах, школах, в культурно-образовательных центрах и центрах дополнительного образования (библиотеках, музеях, клубах, домах детского творчества и т. д.) стали функционировать группы кратковременного пребывания по подготовке детей к школе. Подготовка детей к школе ведется и в домашних условиях родителями или гувернерами, а в семьях риска – социальными работниками. [4]

Что касается подготовки детей к школе в домашних условиях, то она представляет серьезные трудности. В первую очередь это связано с тем, что индивидуальная работа с ребенком требует специальных подходов к ее организации. Для такой работы требуются специальные программы, наглядные пособия и дидактические материалы. Социальные работники, взаимодействуя с детьми из семей риска, сталкиваются с вопросами, которые требуют особой юридической и психолого-педагогической подготовки. В связи с этим они остро нуждаются в специальной литературе и пособиях для работы с детьми и их родителями.

Готовность к школьному обучению – сложная многогранная педагогическая проблема, охватывающая период не только 6-7 лет, но, включающая весь период дошкольного детства как подготовительный к школе этап, и младший школьный воз-

* Julia Orlova, teacher-psychologist d/s «FIREFOX» the town of Kotelniki Moscow region, post-graduate student of the Department of additional education and support of childhood ГБОУ ВПО мо «Academy of social management» str. Moscow.

раст как период школьной адаптации и формирования учебной деятельности, обусловленных в значительной степени уровнем подготовленности ребенка к школе. [5]

Данная проблема требует дальнейшего исследования, выработки рекомендаций для конкретизации задач и методов учебной работы с детьми 6-7-летнего возраста. Вопросы школьного обучения – это не только вопросы образования, интеллектуального развития ребенка, но и вопросы воспитания, формирования его личности.

Готовность ребенка к школьному обучению должна рассматриваться прежде всего, как общая его готовность, включающая в себя физическую, личностную, интеллектуальную.

По мнению специалистов и педагогов, это, прежде всего психологическая готовность, определенный уровень интеллектуального и эмоционально – волевого развития. Сформировать учебную деятельность в детском саду невозможно, но можно сформировать у детей предпосылки учебной деятельности «слушать и слышать», «смотреть и видеть», осуществлять самоконтроль и самооценку», т.е. готовность физическая, личностная, интеллектуальная.

Все эти характеристики готовности к школьному обучению у ребенка формируются в течении нескольких лет жизни в детском саду и семье, в процессе воспитания и обучения.

Среди трудностей, с которыми приходится сталкиваться родителям младшего школьника, педагоги в первую очередь отмечают интеллектуальную пассивность, т.е. «не желание ребенка думать». Причины умственной пассивности обычно связаны с бедностью интеллектуальных впечатлений, неразвитостью интересов в дошкольном детстве. [3]

Знания, умения представления о мире играют существенную роль в умственном развитии ребенка и являются своеобразной и материальной базой, на основе которой происходит интенсивное развитие всех познавательных процессов. Источники информации в самостоятельной познавательной деятельности играют важную роль.

По мнению В.В. Давыдова, дошкольный возраст самоценен тем, что позволяет ребенку осуществлять разные виды свободной деятельности – играть, рисовать, музицировать, конструировать и т.д. по собственному желанию. Но вместе с тем многообразие этих видов деятельности дает детям необходимые знания, умения и навыки, а главное – развивает их чувства, мышление, воображение, память, внимание, волю, нравственные качества, тягу к общению со сверстниками и взрослыми. [2]

Именно детский сад должен стать стартовой площадкой, фундаментом образования как в организационном, так и содержательном отношении.

Организация в дошкольных учреждениях консультационных пунктов, клубов для родителей призваны оказать:

- Всестороннюю помощь родителям по различным вопросам воспитания, обучения и развития ребенка дошкольного возраста;
- диагностику и помощь в своевременной коррекции различных отклонений в физическом, психическом и социальном развитии детей дошкольного возраста;
- всестороннюю помощь родителям и детям 5-6 лет, в целях обеспечения равных стартовых возможностей при поступлении в школу;
- содействие в социализации детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольные учреждения. [6]

Специалисты ДОУ обеспечивают взаимодействие между государственным образовательным учреждением и организациями социальной и медицинской поддержки детей и родителей. При обращении, можно получить консультацию логопеда, медицинской сестры, педагога-психолога, старшего воспитателя.

В заключение хотелось бы отметить, что в современных социальных условиях в основе новой философии взаимодействия семьи и дошкольного учреждения лежит идея о том, что за воспитание детей несет ответственность родители, а все остальные социальные институты призваны поддерживать и дополнить их воспитательную деятельность.

Основной целью всех форм и видов взаимодействия педагогов с семьей **является** установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать. Семья и дошкольное учреждение имеют свои особые функции и не могут заменить друг друга. Важным условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей, педагогов, что особенно необходимо при подготовке детей к обучению в школе.

References

1. Беляев В.И. Избранное. Сборник научных трудов. М.: Ваш полиграфический партнер, 2010. 430 с.
2. Бодрова Е.В., Давыдов В.В., Петровский В.А., Стеркина Р.Б. Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания // Вопросы психологии. 1989. № 3
3. Зверева О.А., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект. М.: ТЦ Сфера, 2005.
4. Осипова А.Е. Работа детского сада с семьей. М.: Скрипторий 2003, 2008. 72 с.
5. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: Пособие для работников ДОУ. М.: АРКТИ, 2004.
6. Струмилин С. Г. Нетрадиционные формы работы с родителями ДОУ // Новый мир. 1960. N 7. С. 208.

ATTITUDE OF ADOLESCENTS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES TO THEIR PARENTS
AS AN INTEGRAL COMPONENT OF HARMONIOUS RELATIONS IN THE FAMILY*Yu. Sidorenko**

Abstract

The paper presents data of stating phase of the experiment. The analysis of questionnaires allows to distribute adolescents on levels according to their attitude to parents.

Keywords: single-parent family, adolescent, harmonious relationships, conflict.

Building a democratic state brings to the social life forefront strengthening of family institution. Nowadays family is in general crisis of its development that is both quantitative and qualitative. Crisis in society have negative impact on single-parent families. They are more vulnerable due to narrowing of communication between parents and children and weakening of educational opportunities, that is why family functions are not implemented or implemented not fully. In such families we can often see misunderstanding between children and their parents, caused by harsh economic conditions, family status in society, and the inability of parents to make relationship with the child harmonious.

In this paper we understand the harmonious relationship of parents and teens as a special kind of mutual relationship between them during activity and communication that are expressed in love, care, openness, respect, trust and provide positive interaction, humane relationships, desire to help, interchange of thoughts in order to establish mutual understanding.

The concept "relationship" can be regarded only as a reciprocal relationships, and therefore criteria harmonious relationships apply simultaneously both sides of the relationship, ie as teenagers, and their parents. However, the aim of this paper is to estimate precisely the attitude of teen to their parents in single-parent families.

At the primary stage of the experiment, we found that adolescents from single-parent families make up about 34% of all participants. Thus, the diagnosis was made in 5-6 grades in schools of Mykolaiv, Kherson, Zaporozhye, Ternopil, Zakarpattia regions. In general we involved 237 single-parent families, whose parents agreed to participate in the diagnostic study. Among them 94.3% of adolescents live with their mothers, 3.7% – with their fathers.

Method "Emotional Intelligence" by N. Hall [1] allowed us to find out that 22.8% of adolescents are able to realize their emotions, to recognize and to identify them, to understand the causes of positive or negative emotional states, 51.9% of adolescents have an average level of understanding of their emotions, and 25.3% – have a low level of emotional awareness. Managing their emotions was worse. Thus, the ability and the need to manage their emotions, induce, maintain emotions under control and keep unwanted is characteristic only to 19.7% of adolescents. Intermediate skills of managing emotions are inherited by 56.7% of respondents, while 23.6% were emotionally rigid.

Most teens showed the average level of empathy (56.1%), 30.4% are characterized by typical feelings of empathy to what others feel and ability to respond emotionally to their feelings, but 13.5% of respondents were unable to empathize and sympathize with others.

From the results of questionnaires and after observation we saw that range of teenagers' feelings to their parents is very broad. So, 72.8% of respondents feel love to their mothers, 63.7% – respect, 61.4% – confidence, 56.9% – excitement, while 9.7% – anger, 8.6% – aggression, 6.2% – hatred, 5.6% – indifference. It should be noted that the questionnaire did not provide answers "hatred", "aggression", "indifference", they were determined by the teens in column "Your answer". During the observation we made a conclusion that most teens who reported experiencing aggression and hatred belong to families where parents are divorced and teenagers live with stepfathers and with a smaller child (shared with stepfather), who gets most of attention from their mother. Some respondents noted both love, respect and anger, which indicates that these feelings are not constant, but depend on the situation. In relation to the parent who does not live with them, 38% of teens did not answer the question, 21.4% indicated that they felt the offense, 16.3% – indifference, 10.5% – hatred, and 13.8% – love.

The question "Can you trust your innermost thoughts and dreams to your parents?" was answered in the following ways: 45.6% of teens admitted that they could entrust their secret thoughts to their mothers, and, despite the separation, 14.8% – to their fathers. "I

* Yuliya Sidorenko – postgraduate, Institute for Problems of education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Vol. 3. Psychology and pedagogics

would never trust" answered 9.3% respondents. 11% couldn't answer this question, and 16.7% would trust under certain circumstances.

The question "How often do you want to do something nice for mom / dad?" was answered in the following ways: "always" – 23.1%, "frequently" – 31.4%, "from time to time" – 32.7%, "never" – 12.8%. We noticed an interesting fact – 16.8% of the adolescents who responded "occasionally" both chose the answer "if I know that I will get something in return."

The results showed that only 23.5% of respondents were completely satisfied with their relationship with parents, 22.1% were not quite satisfied, 21.5% were mostly dissatisfied, and 32.9% were completely unsatisfied.

The main sources of problems in the family, as adolescents stated, are misunderstanding of parents (40.2%), lack of father / mother (18.1%), education (14.6%), their own behavior (6.8%), money (6.7%), housing issues (5%), grandmother or grandfather (3.2%), stepfather (1.8%), 2% of teenagers were not able to answer this question.

Also, we have evaluated the attitudes of adolescents to parents on a "parents authoritarianism" scale. Thus, 26.2% of adolescents praised the authority of parents, they want to be like them, and pay attention to their opinion, 20.6% think – mostly positive about their parents, but not always take their point of view into consideration, 29.1% try to imitate their parents, but in some areas consider them authoritative, for 24.1% of teenagers parents are not respected, they do not want to be like them, do not listen to their advice, do not share their views.

Identifying features that influence harmony of relationships with parents, adolescents indicated the following: 44.7% – kindness, gentleness, 32.3% – obedience, 7.6% – the mind, 5.6% – peace, non-intervention, 9.8% teenagers did not respond to this question or wrote "I do not know."

Results showed differences in teenagers' points of view on their rights and the rights of their parents. All the respondents are aware that parents have rights, but the majority (62.1%) could not clearly indicate even 3-5 positions. They basically named the right to life, to rest, to labor. But as for their rights, majority indicated having the right to life (82.4%), leisure (76.7%), education (68.2%), health (61.5%), the freedom of speech (41.2%). Some pointed to other rights: housing (6.5%), the information (4.5%), the freedom of conscience (3.8%). More than a quarter of adolescents (26.1%) indicated that parents violate their right to entertainment and leisure, because they do not allow to play on computer, do not let the evening "hanging out with friends," force doing housework. Thus, as we found out during interviews with teenagers, they find that at their age it is normal to do what they want. Quite different was the situation with responsibilities. Majority of adolescents (42.1%) think that it is their duty to help parents in housework, 32.6% consider it their duty to obey their parents, 13.1% named education their duty to parents, and 12.2% did not answer this question.

Adolescents appreciate in their relations with parents: understanding (24%), 5.5% of the teens stressed that it is "parents understand me" or "understanding my problems". Such qualities as love (14.8%), kindness (5.5%), confidence (3.7%), forbearance (1.8%) were named. 16.6% of adolescents did not answer the question or answered "everything", "nothing", "do not know" than demonstrated immaturity.

While analyzing their relationships with parents 35.9% of the adolescents indicated that in the relationship with their parents, they always show compassion, care, 46.8% – most part of the time, 13.5% – occasionally, 2.1% – never, 1.7% – often display rudeness. It should be noted that younger adolescents do have certain idealization of his relationship to their parents, which can be explained by the presence of some indicators of information and meaningful component, namely knowledge about moral standards and regulations necessary for the establishment and development of harmonious interpersonal relationships, but it does not guarantee practical component.

Similar question concerning parents was answered as follows: 42.6% answered that parents in the relationship with them always show compassion, care, 31.5% – mostly 22.1% – occasionally, 3.8% – never, 5, 9% – often exhibit rudeness.

Answers to questions about the frequency of conflicts with her mother / father show that 11% of teenagers believe that they have no conflicts, occasionally – 51.5% of adolescents, from time to time – 33.3% often – 4.2%. The fact that conflict situations emerge constantly was not mentioned by any of the teens.

Among the major causes of conflict in the family overwhelming number of teenagers identified: poor school records (29.6%), emotional tension in the relationship between parents (28%), the lack of understanding between parents and children (25.9%), as well as their own bad behavior (24.1%), difficult financial situation of the family (14.8%), unemployment (3.7%).

While analyzing the responses of adolescents to the questions how they understand the concept "harmonious relationship", it was found that most of them do not realize the importance of this concept, although 37.1% answered that they are satisfied with their relationships with their parents and, therefore, consider them to be harmonious. Some of

the definitions that were given by the teenagers were selfish ("when you are loved," "when you feel bad and get support", "when you are understood, trusted, respected," "when there is someone to tell the good news"), such that have positive characteristics ("beautiful, wonderful relationship with my parents," "when everything is good", "when everyone is happy"), those singled out certain positive concepts ("kindness, harmony in the family", "courtesy", "respect", "joy, happiness, care", "harmony", "calmness"); those that demonstrated lack of understanding ("when harmony at home"), and those in which the keyword was "reciprocity" ("mutual understanding" "mutual respect", "when parents and children help each other"), those that were associated with their own family ("when my family are having good fun", "when my family is alright").

Summarized results of diagnostic of adolescent attitude to parents are reflected in the table below and expressed in %.

Attitude	Levels	High	Sufficient	Medium	Low
		%	%	%	%
Adolescents to parents		20,3	29,5	32,5	17,7

Thus, the results of the stating stage of the experiment showed that the overwhelming majority of junior adolescents is characterized by medium level of attitude to their parents and it is necessary to focus attention on this issue. The next stage of our research will determine parents' attitude to teenagers and combination of these parameters will help us obtain information about the harmony of relationships in single-parent families having participated in the experiment.

References

1.Gardner H. Multiple intelligences. New York: Basic Books, 1993. Goetz T., Zirngibl A., Hall N., Pekrun R. Emotional intelligence in the context of learning and achievement // R. Schulze, R. D. Roberts (eds.). International handbook of emotional intelligence. Seattle, WA: Hogrefe and Huber (in press).
 2.MacCann C., Matthews G., Zeidner M., Roberts R.D. Psychological assessment of emotional intelligence: A review of self-report and performance-based testing // International Journal of Organizational Assessment. 2003. 11. P. 247-274.

IDEA OF CITIZENSHIP
IN ORPHAN CHILDREN PRIMARY SCHOOL AGE

S. Mitrosenko* & Z. Kolokolnikova**

Abstract

The problem of civic education of orphaned children of primary school age, the ways and means to enhance the civic education of orphaned children in the school setting.

Keywords: civic education, education of orphans, notions of citizenship and love of country.

Новое время требует от школы содержания форм и методов гражданского воспитания, нацеленных на решение современных общественных проблем и подготовку будущего гражданина нашей Родины. Учащиеся с раннего возраста должны освоить систему социально значимых ценностей, значимых для общества, государства, страны, в котором живут, они должны знать свои права и с уважением относиться к правам и свободам других людей. В начальной школе дети должны получить общее представление о своих правах и обязанностях в соответствии с их возрастными особенностями. Понимание прав и обязанностей на доступном для младших школьников уровне – один из залогов того, что гражданское воспитание осуществляется эффективно. Особенно остро проблема гражданского воспитания стоит при воспитании детей-сирот, так как представления, которые формируются в семье о социальной роли человека, его семейной, этнической, гражданской идентичности, как правило, у этой группы детей отсутствуют или находятся на зачаточном уровне.

Воспитание гражданственности тесно связано с процессом обучения и воспитания в начальной школе. В процессе обучения формируется целостная картина мира, изучаются закономерности развития общества, страны, семьи, человека. Развивающееся мышление младшего школьника создает реальные возможности для познания детьми окружающего мира. В процессе обучения дети получают большой объем знаний, выходящих за пределы их непосредственного личного опыта. У детей углубляются полученные ранее первоначальные знания о Родине, о жизни народов нашей страны, о некоторых общественных явлениях. На этой основе развиваются начала высоких нравственных чувств: патриотизма, интернационализма, гражданственности [8].

С целью изучения проблемы гражданского воспитания мы провели изучение представлений о гражданственности у детей-сирот в общеобразовательной школе. В исследовании принимало участие 25 детей-сирот младшего школьного возраста. Нам было важно узнать, насколько доступна, интересна, значима для детей-сирот проблема, связанная с их гражданским воспитанием. Опираясь на возрастные особенности младших школьников, мы предложили им участвовать в воображаемой ситуации «Загадай желание»:

- Есть обычай: если увидеть падающую звезду и успеть загадать желание, оно исполнится. Давайте представим, что за окном ночное звездное небо, тишина, и вдруг падает звезда. Какие два желания, самых заветных вы загадаете?

Мы получили следующие ответы детей:

- «Чтобы люди не болели» – 10 чел.
- «Построить больше школ, институтов» – 3 чел.
- «Сделать так, чтобы было больше умных людей» – 6 чел.
- «Чтобы никто не портил природу» – 7 чел.
- «Убрать весь мусор, грязь с улиц» – 4 чел.
- «Чтобы все были счастливы» – 13 чел.
- «Уничтожить бы всех бандитов, воров» – 12 чел.

Следующим этапом исследования было выявление знаний детей о стране, в которой они живут. С большим желанием учащиеся отвечали на вопросы: В какой стране живешь? Чем можешь быть полезен России? Какие государственные символы страны знаешь? Какие города нашей страны можешь назвать? Что знаешь об истории страны? Чем славна наша Родина? и т.д.

Вызвала интерес методика «Продолжи предложение», которую применяли в трех вариантах: устно, коллективно с использованием доски, индивидуально на листах:

- Гражданин – это....
 - Моя Родина – самая....
- Вот как было продолжено, например, первое предложение:
Гражданин – это...
• человек, тот, кто живет в нашей стране;
• не мешает другим;

* Svetlana Mitrosenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Lesosibirsk Institute – Branch of the Siberian Federal University.

** Zulfiya Kolokolnikova, candidate of pedagogical sciences, associate Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Lesosibirsky Institute – Branch of the Siberian Federal University.

- любит Родину;
- не мусорит на улицах;
- помогает бедным;
- старается сделать для страны что – то хорошее;
- хорошо работает, учится;
- выполняет Конституцию;
- не врет; он справедливый и т.д.

«Наша Родина» – ...:

- большая по территории,
- люди добрые, приветливые, умные и доброжелательные,
- все готовы помочь;
- много богатств: нефть, золото, лес, рыба;
- особые песни, музыка;

• природа красивая, богатая, ласковая, разная, есть льды на севере, на юге – пальмы, теплое море;

- много открытий, изобретений;
- много разных народов живут в России;
- мы выиграли войну, очень страшную;
- наш народ, всегда побеждал;
- много музеев, памятников, самые красивые церкви, Кремль.

Но при этом ученики говорили и о том, что:

- много бедных, нищих, попрошайек;
- грязные улицы, много хулиганов;
- люди уезжают в другие страны, где лучше живут.

Главное же в образе родины для детей другое – все то, что делает ее любимой, красивой, «своей».

Для выявления уровня развития гражданских качеств у младших школьников мы провели изучение структуры нравственности как основополагающего компонента гражданского воспитания. В самом начале работы предстояло ответить на вопрос: какие категории в нравственном сознании являются базовыми для человека-гражданина. В работах Платона, Сократа, Аристотеля и др. рассмотрены категории, как добро, зло, мудрость, мужество, умеренность, справедливость, счастье, дружба, свойственные свободному человеку-гражданину, в Средневековье появляется понятие «милосердие», в более позднюю историческую эпоху – «долг» (И. Кант), «вина» (Гегель). Таким образом, нами было выделено 10 категорий. С целью осмысления детьми-сиротами представлений о нравственных качествах как важнейших для человека-гражданина, мы провели с ними беседу. Раскрывая смысл категории «дружба», дети говорили, что это «люди дружат между собой. Очень редко в ответах звучали конкретные проявления дружбы, такие как: «никогда не ссорятся, уважают друг друга», «когда дети не дерутся и играют вместе». Часто учащиеся давали только эмоциональную оценку: «это хорошо, весело».

В толковании зла можно выделить три группы ответов. Первая, наиболее многочисленная, связана с действием: «это когда бьют», «когда убивают», «когда человек делает что-нибудь плохое», «когда все дерутся». Вторая группа ответов связана с характеристикой другого человека («это злой человек»), или самого себя («это я, когда плохой»). Третья группа представляет только эмоциональную оценку явления: «это плохо».

Добро в представлении отвечающих – «когда всем уступаешь», «когда делаешь добрые дела», «всем помогаешь», «всех защищаешь». При этом существуют значительные различия в ответах девочек и мальчиков. Для первых добро связано прежде всего с помощью (человек хочет помочь в беде, когда помогают), для вторых – с отсутствием внешних конфликтов (это когда никто не дерется, никого не обижают). Некоторые ученики включили «добро» в дихотомию: «добро – это когда нет зла». Ответов, связанных только с эмоциональной оценкой предъявленной категории, не наблюдалось.

Несмотря на то, что категории «свобода» и «долг» объяснило преобладающее большинство учащихся, их понимание далеко от действительного. Статистика ответов представлена в таблице 1.

Табл. 1. Представление о компонентах гражданственности у детей-сирот младшего школьного возраста

Качества	Объяснили				Не объяснили			
	девочки		мальчики		девочки		мальчики	
	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%
1. Счастье	9	67,7	10	72	1	32,3	3	27,9
2. Свобода	4	77,4	7	86	7	22,6	4	13,95
3. Мудрость	9	35,5	9	58,1	2	64,5	4	41,9
4. Мужество	11	54,8	10	53,5	1	45,2	3	46,6
5. Умеренность	10	32,3	5	11,6	5	67,7	4	88,4
6. Справедливость	10	61,3	8	65,1	2	38,7	2	34,9
7. Дружба	10	96,8	11	95,3	1	3,2	2	4,7
8. Добро	11	93,5	13	79,1	0	6,5	0	20,9
9. Зло	11	90,3	10	88,4	1	9,7	3	11,6
10. Милосердие	5	22,6	4	37,2	8	77,4	8	62,8
11. Долг	1	67,7	3	76,7	10	32,3	10	23,3
12. Вина	5	48,4	13	69,8	6	51,6	0	30,2

Усвоение нравственных норм, выработка нравственных качеств личности являются необходимым условием для понимания, кто такой гражданин, что есть государство, патриотизм, символика, закон, для формирования любви к Родине, гордости за нее, чувства милосердия к людям, сопричастности к общественной жизни отечества.

Реализовать задачи гражданского воспитания детей-сирот младшего школьного возраста удастся при соблюдении следующих условий:

- применения целостного подхода к развитию личности;
- одновременного воздействия на интеллектуальную, эмоциональную и деятельную сферы личности младшего школьника;
- строгой ориентации на возрастные и индивидуальные особенности детей-сирот;
- обеспечения преемственности в гражданском воспитании от младшего к старшему возрасту;
- учета региональных возможностей и конкретной социально-экономической ситуации;
- обращение к позитивным примерам гражданской деятельности людей. Эффективность гражданского воспитания повысится, если использовать такие условия, как создание воспитательного пространства, проведение различных мероприятий по проблемам гражданского воспитания, разработку внедрение программы гражданского воспитания школьников, использование возможностей образовательного процесса.

References

- 1.Аверина Н.Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников // Нач. школа. 2005. № 11. С. 68-71.
- 2.Алиева С.А. Психолого-педагогические предпосылки воспитания патриотизма у детей младшего школьного возраста // Нач. школа. 2007. № 9. С. 17-20.
- 3.Бабаян А.В. О нравственности и нравственном воспитании // Педагогика. 2005. № 2. С. 67-68.
- 4.Бондарева И.И. Обобщающие уроки в курсе «Гражданское образование» // Нач. школа. 2004. № 2. С. 42-44.
- 5.Быков А.К. Патриотическое воспитание школьников при преподавании дисциплин гуманитарного цикла // Воспитание школьников. 2005. № 10.
- 6.Виноградова М.В. Моя страна Россия. М.: Просвещение, 2001.
- 7.Гаврильчева Г.Ф. Воспитать гражданина. Как? // Начальная школа. 2006. № 12. С. 10-16.
- 8.Государственный стандарт начального общего образования по окружающему миру // Вестник образования России. 2004. № 6. С. 51.
- 9.Ильинская И.П. Воспитание младших школьников в поликультурной среде // Начальная школа. 2008. № 5. С. 14-15.
- 10.Конституция РФ от 12 декабря 1993года. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
- 11.Кузнецова Л. В. Ретроспектива развития идей гражданского воспитания в России // Педагогика. 2006. № 10. С. 95-102.
- 12.Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. М.: Юрайт, 2000.
- 13.Мазыкина Н.В. Инновационные подходы в патриотическом воспитании и гражданском становлении личности // Образование. 2001. № 6. С. 23-31.
- 14.Микрюков В.Ю. Инновации в формировании и развитии у учащихся личностных качеств и свойств гражданина и патриота // Инновации в образовании. 2006. № 3. С. 112-119.
- 15.Поляков С.Д. Четыре аспекта современного воспитания. Материалы для школьного педагогического семинара // Классный руководитель. 2007. № 7. С. 54-58.
- 16.Селиванова Н.И. Сельская школа как центр воспитательного пространства // Воспитательная работа в школе. 2006. № 1. С. 35-38.
- 17.Сироткин О.Е. Гражданское воспитание-приоритетное направление работы школы // Учитель. 2004. № 5. С. 32-34.
- 18.Тивикова С.К. Особенности регионального курса «Гражданское воспитание в начальных классах» // Начальная школа. 2004. № 2. С. 34-38.
- 19.Толкачева Т.М. Гражданское воспитание в начальной школе: Методические указания. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2003.

PRINCIPLES OF MAKING PROCESS TO FORM COGNITIVE COMPETENCE
OF ADOLESCENCE LEARNERS

S. Roslyakova*

Abstract

The article discusses three of the principles underlying the organization of the process of formation of cognitive competence in adolescents and direction of the teacher: the general (universal) principles, principles that cause during the process and principles, thereby increasing its effectiveness.

Keywords: cognitive competence, the activities of the teacher, the process of cognitive competence, organizational principles of the formation of cognitive competence.

Одной из первоочередных задач школы является воспитание личности, способной жить в быстро меняющемся мире и продолжать свое образование в течение всей жизни. В этой связи возникает необходимость в формировании у школьников компетентности в самостоятельной познавательной деятельности как совокупности сформированных у них мотивов и ценностей этой деятельности, умений и опыта самостоятельного ее осуществления.

Безусловно, ведущая роль в процессе формирования компетентности в познавательной деятельности принадлежит школьнику, поскольку без его желания, активной позиции в учении и познании, осознанного их осуществления не может быть сформирована познавательная компетентность. Но вместе с тем и без целенаправленной деятельности учителя, управления с его стороны познанием учеников этот процесс трудно представить.

Основной для деятельности учителя в организации процесса формирования познавательной компетентности должны стать принципы, соблюдение которых позволит достичь максимально возможного результата.

В Толковом словаре С.И. Ожегова принцип трактуется как «основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, науки и т.п.» [1, с. 482]. В педагогике принцип – это инструментальное, данное в категориях деятельности положение, отражающее выявленные закономерности и выполняющее роль исходного ориентира для организации учебного процесса (В.И. Загвязинский). Принципы указывают, как нужно действовать наилучшим образом в соответствующих условиях обучения (В.В. Краевский). [Цит. по: 2, с. 146].

Принципы всегда связаны с закономерностями, представляющими объективно существующую, повторяющуюся, существенную связь явлений общественной жизни или этапов исторического развития [Цит. по: 3, с. 114]. Закономерности являются теоретической основой для конструирования принципов [2, с. 146].

Под принципами организации процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста мы понимаем основные положения, отражающие устройство этого процесса; требования к деятельности учителя в нем; регулятивные нормы для реализации его на практике.

Формулируя принципы процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, мы следовали научной теории о необходимости их выделения на основе закономерностей и выбранных методологических подходов [2, 3].

Согласно предложенной Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой [3, с. 120] классификации принципов на общие и специфические, во-первых, мы выделили группу общих принципов. Они имеют универсальный характер, отражают «пересечение» выявленных закономерностей, обусловлены отношением процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста к процессу обучения, который имеет свои принципы организации.

К общим принципам процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста мы отнесли:

Принцип научности: предполагает в процессе формирования познавательной компетентности у учащихся использовать знания, соответствующие современному уровню развития науки и практики; предъявлять учащимся объективные научные знания; ориентироваться в реализуемом процессе на формирование у подростков концептуального видения мира и создание адекватного представления о нем.

Принцип гуманистической направленности: основывается на идеях философии гуманизма гуманистической психологии, на приоритете общечеловеческих ценностей

* Svetlana Roslyakova, Ph. D. Education, Associate Professor, Department of Social Work, pedagogy and psychology; Chelyabinsk Stat Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

и свободного развития личности; его реализация в исследуемом процессе заключается в формировании у школьников гуманистических ценностей, эмпатии; в создании отношений сотрудничества и условий для саморазвития, самопознания, самореализации учащихся.

Принцип воспитывающего обучения: базируется на закономерности единства обучения и воспитания; предполагает ориентацию в процессе формирования познавательной компетентности на воспитание у подростков ценностного отношения к знаниям, формирование у них умений видеть в знаниях значимое для своей жизнедеятельности, а также установки на продолжение обучения в течение всей жизни.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся подразумевает соответствие используемых учителем содержания и способов формирования познавательной компетентности психофизиологическим характеристикам учащихся подросткового возраста, их индивидуальным особенностям и интересам.

Процесс формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста имеет специфические принципы. Они выражают требования, без которых невозможно осуществление реализуемого процесса, и требования, связанные с повышением его эффективности. Их выбор обусловлен закономерностями и методологическими подходами.

К принципам, которые обуславливают протекание процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, мы отнесли:

Принцип взаимодействия: предусматривает обязательную согласованность и взаимообусловленность действий участников процесса формирования познавательной компетентности, при которой они выполняют не только присущие им функции, но и дополняют друг друга, оказывают взаимопомощь, реализуют идею «встречных усилий» (А.С. Белкин).

Принцип целенаправленности: предполагает совместное движение учителя и учащихся к цели – достижению высокого уровня познавательной компетентности. Деятельность учителя направлена на становление у учеников субъектности, выражающейся в инициативном приобретении учащимися умений, навыков и опыта познавательной деятельности; формирование самостоятельности и активности в ней. От деятельности учителя требуется создание условий для позитивных изменений в качестве учебно-познавательной деятельности учеников, в ценностном отношении к ней, в знаниях об ее эффективном осуществлении. В результате ученики должны приобрести способность продолжать образование на протяжении всей жизни и активно функционировать в быстро меняющемся социуме.

Принцип практико-ориентированной направленности деятельности: характеризуется целевой установкой на деятельностьную составляющую образовательного процесса, на принцип связи теории с практикой; предполагает организацию образовательного пространства, в котором преобладают прикладной аспект, практические методы обучения, обеспечивающие развитие учащегося посредством разнообразной продуктивной практической деятельности. От учителя требуется разработка специальной системы практико-ориентированных заданий; моделирование деятельностных форм, методов, технологий обучения; использование в сочетании коллективных и индивидуальных форм практической деятельности учащихся, направленных на формирование умений учиться и опыта самостоятельной познавательной деятельности.

Перечисленные принципы обусловлены реализацией деятельного подхода в процессе формирования познавательной компетентности. Они соответствуют следующей закономерности: возможность процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста обеспечивается согласованностью действий его участников, практико-ориентированной направленностью деятельности учителя и ориентированностью ученика на становление самостоятельной осознанной познавательной деятельности.

С целью повышения эффективности процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, с нашей точки зрения, учителю необходимо использовать такие принципы:

Принцип идейной направленности: согласно идее «учить учиться всю жизнь» совместная деятельность учителя и учеников направлена на приобретение школьниками умений учиться, на развитие личности учащегося и перевод его в позицию субъекта учения, способного осуществлять познавательную деятельность осознанно и успешно и на этой основе строить себя как личность.

Принцип развития ценностных ориентаций: направлен на формирование такой ценности познавательной деятельности, как готовность к самосовершенствованию и непрерывному образованию как способу жизни. Реализация принципа требует воспитания у подростков ценностного отношения к знаниям как к себя образующему началу, а к процессу их получения – как к деятельности, способствующей приращению и интериоризации ценностей. При этом аксиологическое богатство ученика определяет эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и познавательные действия.

Принцип реализации индивидуального педагогического сопровождения: предполагает использование учителем методического и диагностического сопровождения процесса формирования познавательной компетентности, включающих комплекс методик индивидуальной работы с учащимися и мониторинг личных достижений учеников в познавательной деятельности, учет степени приращения в личностных (ценностных ориентациях и мотивах) и деятельностных (умениях и опыте познавательной деятельности) ресурсах обучающихся.

Данные принципы обусловлены компетентным и аксиологическим подходами. Они характеризуют следующую закономерность: эффективность процесса формирования познавательной компетентности зависит от ориентации на идею учить школьников учиться, ценностных ориентаций учащихся в познавательной деятельности и реализации индивидуального педагогического сопровождения процесса формирования познавательной компетентности у подростков.

Реализация обозначенных выше принципов, с нашей точки зрения, позволит сделать процесс формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста целенаправленным, а деятельность учителя результативной и эффективной.

References

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. проф. Л.И. Скворцова. М., 2010. 736 с.
2. Сластенин В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, В.П. Кашарин. М.: Академия, 2001. 480 с.
3. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. М.: ВЛАДОС, 2006. 239 с.

FORMATION OF BODILY PLASTICITY AS A MODERN MEANS
OF PHYSICAL EDUCATION GIRLS 15-16 YEARS

*S. Klemenchuk**

Abstract

One of the major challenges of the 21st century mankind is the health of the nation. In general, increased incidence of a special place belongs to adolescence. The paper identified the causes which determine, according to many scientists, the situation in the physical and mental development in girls 15-16 years and lead to an increase in the number of chronic diseases. After analyzing the literature, it was concluded that the formation of body plasticity in the girls 15-16 years have a significant impact on the formation of a harmonious personality, develop physically and motivate girls to accept their own physicality, thus forms a correct attitude towards themselves and their health.

Keywords: health, physical education, physicality, physical plasticity

Одной из важнейших проблем человечества 21 века является здоровье нации. Становятся привычными тревожные данные о системном ухудшении состояния здоровья подрастающего поколения, снижение уровня физической и двигательной подготовленности детей всех возрастов [7, с. 14].

В общем росте заболеваемости особое место принадлежит подростковому возрасту, являющимся в психофизиологическом отношении одним из наиболее уязвимых, делающим организм подростка особенно чувствительным к воздействию отрицательных факторов (А.Д. Алферов, 2000; Э.Н. Вайнер, 2001 и др.) [1, с. 5]. В психологии и педагогике подростковый возраст определяется как переломный и критический в развитии школьников (П.А. Рудик, А.Г. Хрипкова, И.С. Кон, Н.П. Леонтьева, К.В. Маринова, Л.Ф. Обухова, Е.П. Ильин). Психологическими особенностями данного возраста являются формирование самооценки, чувства взрослости, потребность в общении со сверстниками, развитие познавательных интересов, стремление к самопознанию, самоутверждению.

И.А. Аршавский, Д.П. Букреева, Т.С. Криворучко, Б.А. Никитюк, В.Р. Окушко, Р.В. Сила и др. отмечают, что в физическом воспитании девушек 15-16 лет необходимо акцентировать внимание на происходящие изменения в моторной сфере: новое соотношение роста мышц и мышечной силы, изменения пропорции тела приводят к временным нарушениям координации крупных и мелких движений. Отмечается временное нарушение координации, девушки (15-16 лет) становятся неловкими, суетливыми, делают много лишних движений. Поскольку такие явления часто совпадают со вспышками негативизма у девушек данного возрастного периода, снижающими или блокирующими возможности их самоконтроля, то необходимо системно увеличивать нагрузку мышечной работоспособности, которая тесно связана с развитием нервной системы, тем самым, оказывая положительное воздействие на психологическое развитие [2, с. 68].

Как отмечают исследователи (И.В. Дубровина, А.М. Прихожин, В.В. Зацепин) бурный рост, созревание организма, происходящие психологические изменения – все это отражается на функциональных состояниях девушек 15-16 лет [5, с. 64].

В перечне причин, определяющих, по мнению многих ученых, сложившуюся ситуацию, называют хроническим дефицитом двигательной активности, который обусловил негативные тенденции в физическом и психическом развитии у девушек 15-16 лет, приводящие к снижению адаптационных резервов, возникновению ассоциативных механизмов регуляции функций, увеличению количества хронических заболеваний (П.А. Виноградов, 1990, 1994; М.Я. Виленский, 1994; А.Х. Мельников, 1997; М.М. Безруких, 2002). В то же время тезис о приоритетности мероприятий, связанных с охраной здоровья данного возрастного периода, повышением его функциональных возможностей, уровнем физической и двигательной подготовленности, является ведущим в области физической культуры.

Физическая культура, как ни один вид культуры, имеет большие потенциальные возможности в становлении всесторонне развитой личности, что с одной стороны, способствует выполнению функций видов культуры (материально-производственной, социально-политической, духовной, художественной и др.), с другой выполняет только ей присущую функцию физического совершенства. Следовательно, интегратив-

*Svetlana Klemenchuk, GBOU VPO Stavropol State Pedagogical Institute, graduate student of faculty of arts choreography.

ные, духовно-физические возможности физической культуры, освоение человеком комплекса ее функционально ценностно-деятельностного потенциала все чаще рассматриваются как мощный фактор оздоровления [3, с. 32].

Букреева Д.П., Косилов С.А., Тамбиева А.П. отмечают, что физическое совершенствование девушек в возрасте 15-16 лет происходит в результате оптимальной, целенаправленной двигательной активности, которая осуществляется по законам физического воспитания [2, с. 85].

Физическое воспитание в узком смысле – вид воспитания, педагогический процесс, протекающий по закономерностям деятельности, обеспечивающий упорядоченное формирование и совершенствование двигательных умений и навыков, наряду с оптимизацией развития физических качеств, совокупность которых и определяет его физическую дееспособность.

Физическое воспитание на базе более широкого (философско-культурологического) подхода, дающего возможность сориентировать систему физкультурного образования на формирование и воспроизводство сущности человека, развитие его как единства телесного и духовного становится наиболее актуальным для определения средств в работе с девушками подросткового возраста (Н.Н. Визитей, Л.И. Лубышева, А.П. Матвеев, Ю.М. Николаев). Так как взгляд на физическое воспитание с позиций качественно нового знания – приоритета духовности, одухотворения физического, рассмотрения физического как личностного – может способствовать всемерному содействию формирования девушек с гармоническим развитием их сущностных (духовных и физических) сил, реальному приобщению их к освоению многообразных ценностей, полноценному включению физического воспитания в спектр общей культуры человека и общества [4, с. 5].

Из этого подхода следует, что в физическом воспитании девушек 15-16 лет необходимо использовать два основных компонента: двигательный и интеллектуальный (В.Н. Курьсь, В.П. Лукьяненко, А.П. Матвеев, В.М. Минбулатов, Л.Н. Сляднева, Г.В. Шиянова). В процессе формирования двигательного компонента целенаправленно воздействие на физическую природу женского организма, путем развития известных физических способностей и освоения различных двигательных действий.

Развитие интеллектуального компонента осуществляется путем формирования специальных знаний и умений, их применений с целью совершенствования индивида, через осознанные мыслительные процессы. В центре развития мышления в эпоху полового созревания стоит образование понятий. Этот процесс знаменует собой действительно революционные изменения, как в области содержания, так и в области форм мышления. Высшие формы мышления, в частности логическое мышление, раскрываются в своём значении перед девушками в возрастном периоде 15-16 лет. Развитие общественно-политического миросозерцания не исчерпывает собой всех изменений, которые происходят в эту эпоху в содержании мышления. Девушки 15-16 лет, переходя к адекватному освоению такого содержания, начинают активно и творчески участвовать в различных сферах культурной жизни. Расширение пространства в переходном периоде приводит к образованию понятий. Далее мышление в понятиях приводит к раскрытию глубоких связей, лежащих в основе действительности, к упорядочению воспринимаемого мира с помощью логических отношений. Речь есть могущественное средство анализа и классификации явлений, средство упорядочения и обобщения действительности. Слово, ставшее носителем понятия, является настоящей теорией предмета, к которому оно относится. Познавая с помощью слов, являющихся знаками понятий, конкретную действительность, девушки 15 – 16 лет раскрывают в видимом им мире заключенные в нём связи и закономерности, обеспечивающие переход к образованию понятий: мир собственных переживаний; систематизация информации о самом себе; познание возможностей своего изменяющегося тела и упорядочение данной информации; воссоединяя физиологические и психологические изменения в единое целое – «телесность» [6, с. 198].

Это центральное явление всего переходного периода, которое благодаря развитию физической «телесности, восчувствования изнутри», становится инструментом взаимодействия взрослого человека с миром вещей, природой, миром людей. Одновременно это инструмент его самоидентификации: «Я в моем собственном теле» и «Тело в моем Я». Типы осознания тела служат психосоматическими регуляторами поведения девушек 15-16 лет.

Сущностью двигательного компонента является выделение человека лишнего телесного опыта и телесного отношения к самому себе, «мыслит, но не чувствует», не переживает собственную мысль – он десубъектируется, развоплощается, отчуждает свое тело от личности. В данном случае возникает феномен Картезианского. Это – безмерный разрыв (по М.М. Бахтину) между душой (которая мыслит) и телом (которое чувствует и действует). В теории «Я – сознания» личности следует различать «образ физического Я» (телесное Я) и «образ тела» как результат отношения человека к собственному телу, относительно девушек 15-16 лет эти образы порождает сознание, а потом тело [3, с. 38]. Однако, если использовать в физическом воспитании девушек 15-

16 лет хореографические упражнения, способствующие формированию телесной пластичности, то средства танцевального искусства окажут воздействие на стабилизацию «образа тела» и развитию физических качеств, присущих женскому организму. Тем самым, решится вопрос мотивации у девушек данного возрастного периода к занятиям физической культурой.

Отсюда следует, что формирование телесной пластичности у девушек 15-16 лет оказывает значительное воздействие на физическое воспитание современного подростка, мотивирует их к двигательной активности, к восприятию собственной телесности, тем самым формирует правильное отношение к себе и своему здоровью. Значит, телесная пластичность может являться основным средством физического воспитания девушек 15-16 лет, отвечающая всем современным представлениям о физическом воспитании, отражающая не только его прикладной характер, но и вопросы социализации личности, ее интеллектуальное, психологическое, духовное и телесное развитие. Именно такое понимание физического воспитания дает возможность ставить в этом процессе ведущей и целеполагающей установкой формирования физической культуры данного возрастного периода

References

1. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого. М.: ФиС, 1998.
2. Букреева Д.П., Косилов С.А., Тамбиева А.П. Возрастные особенности циклических движений детей и подростков. М., Педагогика, 1975.
3. Дмитриев С.В. Социокультурная теория двигательных действий спортсмена: проблемы, поиски, решения. Н.Новгород: НГПУ, 2005. 300 с.
4. Лубышева Л.И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1996. № 1. С. 5-11.
5. Педагогическая психология / Под ред. И.В. Дубровина, А.М. Прихожина, В.В. Зацепина М., 2002
6. Сляднева Л.Н. Теоретические основы телесной пластики. Ставрополь: СГПИ, 2006. 274 с.
7. Щепин О.П. Здоровье населения Российской Федерации: проблемы и перспективы // Вестник Российской АМН. 1996. № 6

DEPENDENCE OF PRE-SCHOOL PHYSICAL TRAINING EFFECTIVENESS
ON ITS INTENSIVENESS

G. Popov* & G. Tuguleva**

Abstract

The aim of the research is to solve the problem of balance between the volume and intensiveness of physical training lessons in pre-school years.

The use of such methods as pedagogical observance, testing the physical training level, diagnosing the main characteristics of psycho-physiological qualities and of the pedagogical experiment proved the hypothesis of the effectiveness of physical training with the maximum heart-beat of more than 190 beats and the sub-maximum heart-beat ranging from 170 to 189 beats a minute.

Keywords: pre-school age, physical training, intensiveness.

Отмечая всесторонность влияния физкультурной деятельности на физический, интеллектуальный и нравственный потенциал ребенка, все же следует признать существование проблемы ее разумного регулирования, что предполагает строгую сбалансированность объема и интенсивности физической нагрузки [1]. Однако проблема сбалансированности отмеченных показателей двигательного режима дошкольников занимает в настоящее время неоправданно скромное место в исследованиях сферы дошкольного детства, что, учитывая ее актуальность, послужило основанием для проведения нами экспериментального исследования. Рабочей гипотезой которого стало предположение того, что использование дозированных предельных и околопредельных по интенсивности физических нагрузок в процессе физкультурной деятельности дошкольников более эффективно по сравнению с общепринятой методикой и не является сбивающим фактором для формирования их интеллектуальной сферы.

Для подтверждения сформулированной гипотезы были проведены экспериментальные исследования с детьми подготовительной к школе группы (n = 24), не имеющих медицинских ограничений в занятиях физической культурой. Экспериментальным фактором стал увеличенный по сравнению с рекомендациями специалистов объем физкультурной деятельности высокой интенсивности. Контрольной группой явились дети того же возраста (n=36).

Обследование исходного уровня физического и интеллектуального развития детей опытных групп проводилось в сентябре, а конечного во второй половине мая и начале июня. Для определения уровня физической подготовленности и развития познавательных процессов были использованы широко апробированные в практической деятельности ДОУ и научных исследованиях контрольные упражнения и психодиагностические тесты.

В результате педагогических наблюдений различных форм физкультурной деятельности детей старших возрастных групп, с использованием ЧСС – монитора, было выявлено, что иногда в процессе самостоятельной или специально организованной физкультурной деятельности ее интенсивность достигала очень высокого уровня, в отдельных эпизодах до ЧСС в 200-210 ударов в минуту. В то же время период относительного восстановления был довольно кратким – от 1,5 до 3 минут. Однако, физические упражнения такой интенсивности, как правило, носили незапланированный бессистемный, эпизодический характер, не контролировалась их длительность и выполнялись только частью склонных к двигательной экспрессии детей.

В отличие от авторов, исследующих данную проблему, мы посчитали необходимым более глубокое дифференцирование интенсивности в ее высшем проявлении. В связи с этим верхняя зона интенсивности, согласно рекомендациям М.Я. Набатниковой [3], была поделена на предельную, околопредельную и большую. Такое деление, по нашему мнению, необходимо не только в связи с существенными различиями, происходящими в организме ребенка при работе в каждой из этих зон [2, 3, 4], но и по причине значительной разницы в методике их организации и проведения. Примерное распределение физической нагрузки различных зон интенсивности в недельном цикле физкультурной деятельности осеннего, зимнего и весеннего мезоциклов приведено в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, физическая нагрузка предельной интенсивности использовалась, во-первых, не чаще 3-х раз в неделю, то есть только на физкультурных занятиях, во-вторых, ее величины достигались на одном занятии не более 2-3 раз, и, в-третьих, пульсовая кривая, отражающая динамику нагрузки в данной зоне интенсивности имела пиковую форму.

* Gennadiy Popov, professor of chair of PT of Preschool Children «Magnitogorsk Stat University».

** Galina Tuguleva, Chair of the Department of PT of Preschool Children, «Magnitogorsk Stat University».

Табл. 1.

Интенсивность	Зона ЧСС (уд. в мин)	Период	Дни недели				
			Пн.	Вт.	Ср.	Чт.	Пт.
Предельная, с	выше 190	Осень	х*		хх		х
		Зима	6-8		10-12		6-8
		Весна	8-12		12-20		10-12
Околопредельная, мин	170-189	Осень	1		2		1
		Зима	2	2	3	2	2
		Весна	3	2	4	2	3
Большая, мин	150-169	Осень	10	3	6	3	10
		Зима	8	4	8	4	8
		Весна	12	5	10	5	6
Средняя, мин	130-149	Осень	16	6	18	6	18
		Зима	18	8	16	8	16
		Весна	14	10	12	10	18
Малая, мин	до 130	Осень	8	10	8	10	6
		Зима	7	7	7	7	8
		Весна	6	3	8	3	8

* *Примечание: х – разовое «касание» данной зоны интенсивности*

Физическая нагрузка околопредельной и большой интенсивности, в отличие от предельной, применялась как на физкультурных занятиях, так и в процессе специально организованной физкультурной деятельности на прогулке.

Показатели тестов уровня проявления быстроты изменились в разной степени. Если результаты в беге на 30 м существенно, хотя и в разной степени, улучшились и в экспериментальной и в контрольной группах, то показатели теппинг-теста в обеих группах изменились незначительно, что подтверждает различие реакций психической, а точнее психофизиологической (нервные процессы) и физической (силовые и скоростно-силовые качества) составляющих на педагогические воздействия, а выявленные различия в росте результатов ($P < 0,01$) в беге на 30 м между опытными группами указывает на эффективность этих воздействий.

Результаты в беге на 300 м достоверно улучшились в обеих группах. Однако различия в их приросте значительны и составляют 2,7 сек ($P < 0,01$) у мальчиков и 2,1 сек ($P < 0,01$) у девочек. Следует отметить наиболее существенный прирост результатов у девочек обеих групп – различия в их приросте, по сравнению с динамикой этих показателей у мальчиков, статистически значимы, что, вероятно, можно объяснить, во-первых, различными стартовыми позициями (исходными результатами) и, во-вторых, началом благоприятных для развития выносливости биологических преобразований в организме у девочек. Косвенным подтверждением последнему может служить отсутствие достоверных различий у них в приросте показателей силы.

В сгибании и разгибании рук в упоре о гимнастическую скамейку результаты детей опытных групп обоих полов выросли практически одинаково. Однако динамику изменения силы опять-таки у девочек следует считать предпочтительней – её различие с динамикой мальчиков статистически достоверно. Аналогичные изменения произошли и с результатами кистевой динамометрии.

Из всего комплекса контрольных упражнений самые существенные различия в приросте результатов между опытными группами оказались в прохождении полосы препятствий ($P < 0,01$), что, вероятно, является своеобразным итогом кумулятивного эффекта от положительных изменений в развитии быстроты, силы, выносливости и скоростно-силовых качеств.

Анализ динамики уровня развития гибкости, равновесия, мелкой моторики, ориентации в пространстве и двигательной обучаемости не выявил межгрупповых различий в росте их показателей, что свидетельствует о невосприимчивости перечисленных качеств к физическим нагрузкам околопредельной и предельной интенсивности и необходимости применения узкоспециализированных средств для их развития.

Аналогично отреагировали на экспериментальный фактор и показатели физического развития – рост, вес и ЖЕЛ. Исключение составило различие в увеличении ЖЕЛ у девочек, что вполне согласуется с результатами в беге на 300 м и преодолении полосы препятствий.

По завершении эксперимента достоверное улучшение всех показателей познавательной сферы наблюдалось у детей обеих опытных групп. Вместе с тем, отсутствие достоверных различий в динамике уровня исследуемых психофизиологических свойств между группами указывает на то, что применение предельных и околопредельных по интенсивности физических нагрузок как не активизировало, так и не стало сбивающим фактором для естественного и специально организованного процессов развития познавательной сферы у детей.

Сравнительный анализ динамики ЧСС на физкультурных занятиях опытных групп показал, что у детей экспериментальной группы получавших физическую нагрузку в большем диапазоне интенсивности от 120 до 220 ударов в минуту, т.е. как с выраженным тренирующим эффектом, так и нагрузку оздоровительного, активизирующего естественное развитие характера, в большей степени выражено улучшение этого показателя. Межгрупповые различия снижения ЧСС в покое равное 4,6 ударам в мин. у мальчиков и 3,2 уд. в мин. у девочек свидетельствует о проявлении экономизирующего эффекта реализации экспериментального фактора и совершенствовании функциональных возможностей организма детей.

Таким образом, полученными экспериментальными данными была подтверждена гипотеза исследования о преимущественной эффективности методики физической подготовки детей старшего дошкольного возраста включающей дозированную физическую нагрузку предельной и околопредельной интенсивности и отсутствии её отрицательного влияния на развитие познавательной сферы.

Кроме решения основной задачи, исследованием были выявлены некоторые методические особенности организации физкультурной деятельности дошкольников:

Проведённые в ходе работы педагогические наблюдения показали, что детей необходимо учить умению концентрировать усилия с целью максимального проявления отдельных компонентов имеющегося двигательного потенциала. Особенно это касается скоростных и скоростно-силовых качеств. Косвенным подтверждением этому может служить улучшение результатов в беге на 30 м у детей экспериментальной группы систематически попадавших в специально организованную педагогом двигательную ситуацию, требовавшую кратковременного, но максимального психофизического напряжения.

Обследование опытных групп выявило значительное варьирование показателей физической подготовленности детей обоих полов, что обусловило необходимость дифференцирования объёма и интенсивности физических нагрузок и превалированное использование подгруппового и поточного способов организации физкультурной деятельности.

References

1. Бальсевич В.К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека // Теория и практика физ. культуры. 1990. № 1. С. 22-26.
2. Ванюшин В.С. Адаптация сердечной деятельности детей 5-7 лет к физическим нагрузкам различной мощности // Теория и практика физ. культуры. 1998. № 7. С. 16-18.
3. Набатникова М.Я. Физиологическая оценка нагрузки при развитии физических качеств школьников // Физическая культура в школе. 1986. № 2. С. 35-39.
4. Сухарев А.Г. Гигиеническое нормирование двигательной активности у детей и подростков // Научные основы гигиенического нормирования физических нагрузок для детей и подростков: СБ научн. тр. М.: Институт гигиены детей и подростков, 1980. С. 52-54.

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE ASPECT THE STUDY
OF LYRIC POETRY AT SCHOOL

*N. Chernysh**

Abstract

The introduction of innovative technologies of studies on the lessons of the Ukrainian literature (especially during the study of lyric works) in the 5-7 classes, which increase effectiveness of pedagogical process are spoken in the article. Attention on personality and oriented, interactive, suggestive, noosphere studies and method of "eidetyka" is concentrated.

Keywords: pedagogy, innovative technologies of studies, lyric poetry, the Ukrainian literature, middle classes.

Модернизация, введения инновационных учебных и информационных технологий требуют пересмотреть методику преподавания лирики в 5-7 классах. Поэтому этой проблеме отводится важная роль в науке.

На современном этапе происходит активное внедрение в образовательную деятельность новых технологий учебы с целью улучшения организации учебно-воспитательного процесса и повышения качества и эффективности учебы. Нововведение можно проследить в содержании образования, в организации педагогического процесса, в методах, формах и средствах учебы. Инновации в педагогике связаны с процессами, которые происходят в обществе. И.Дычківська, рассматривая тенденции развития современного образования, дала определение понятия «инновационная учеба»: «[...] сориентирована на динамические изменения в окружающем мире учебная и образовательная деятельность, которая основывается на развитии разнообразных форм мышления, творческих способностей, высоких социально-адаптированных возможностей личности» [1, с. 9]. Образование должно обеспечить всем ученикам широкие возможности для получения знаний, для развития умственной, коммуникативной деятельности, для формирования интеллектуальных умений и навыков, индивидуальных способностей детей, для подготовки к жизни в условиях научно-технического прогресса. Каждый ученик после окончания школы должен владеть и оперировать разной информацией, ведь обществу нужны образованные и всесторонне развитые граждане.

Во время изучения лирических произведений в 5-7 классах следует традиционные формы учебы соединить с инновационными. Изучение лирики станет эффективным, если в центре процесса будет ученик как личность. По словам И. Дычківської, такая учеба направлена на то, чтобы каждый школьник стал полноценным, самостоятельным, творческим человеком. Учебный процесс организуется таким образом, чтобы учитывать индивидуальные особенности каждого школьника и реализовать дифференциальный подход к классу. Личностно-ориентированная учеба способствует обеспечению комфортных условий развития каждого ребенка и реализации ее естественных задатков, в частности поэтических, интерпретационных, филологических способностей.

В учебно-методическом пособии, за общей редакцией О. Пехоты, выделяются главные задания личностно-ориентированной учебы: развить индивидуальные познавательные способности каждого ребенка; максимально выявить, инициировать, использовать индивидуальный опыт ребенка; помочь личности познать себя, самоопределиваться и самореализоваться, а не формировать предварительно заданные качества; сформировать в личности культуру жизнедеятельности, которая дает возможность производительно строить свою повседневную жизнь [3, с. 34]. Руководствуясь этими общедидактическими положениями, можно определить задание личностно-ориентированного изучения лирики в основной школе. Учитель должен анализировать познание учеником украинской поэзии, развивая его способность анализировать художественный текст. Во время интерпретации стиха следует максимально выявить, инициировать, использовать индивидуальный опыт ребенка, в частности в сфере психологических переживаний и размышлений. Толкование внутреннего мира лирического героя надо соотносить с самопознанием ученика, чтобы помочь ему самоопределиваться и самореализоваться. Высокие образцы лирики в результате их личностного осмысления должны способствовать формированию у подростка культуры жизнедеятельности, которая дает возможность производительно строить свою повседневную жизнь. Благодаря личностно-ориентированной учебе будут развиваться естественные индивидуальные способности учеников к написанию собственных поэзий, перевода, интерпретации. Учитель должен выявить как можно раньше одаренных детей, способствовать и помогать их совершенствованию; создавать индивидуальные программы учебы, давать право выбора каждому ученику, стимулировать и активизировать самостоятельность.

* Natalia Chernysh, graduate student of state higher educational institution «Pereyaslav-Khmelnytskyi state pedagogical university of Grigoriy Skovoroda».

Ряд инноваций отвечает основополагающим идеям личностно-ориентированной учебы, способствует их реализации. Одной из них есть интерактивная учеба, сущностью которой заключается в активном взаимодействии всех школьников. Это взаимодействие, где учитель и ученики являются равноправными субъектами, лишь педагог выступает в роли организатора, обозначили О. Пометун и Л. Пироженко. Также ученые отмечают, что «организация интерактивной учебы предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использования ролевых игр, общее решение проблем» [4, с. 7]. Оно эффективно способствует формированию ценностей, навыков и умений, созданию атмосферы сотрудничества.

Принимая во внимание тот факт, что подростки не всегда интересуются лирическими произведениями, можно спланировать урок с использованием метода эйдетики. Благодаря нему ученики будут иметь возможность фантазировать, творчески работать. Вообще эйдетика изучает память, которая предоставляет возможность человеку воссоздавать свои зрительные впечатления. Весомого места ему предоставляет В.Улищенко: «Метод эйдетики в учебе литературы оказывается в активизации сенсорного опыта личности – актуализации информации, которая поступает из внешнего окружения и воспринимается с помощью органов чувств, а также ассоциативных воспоминаний, фантазий, чувств и эмоций, которые содержатся в душе человека» [6, с. 31]. Подросток имеет возможность выразить свое восприятие лирического произведения.

Если школьники устали от активности, можно использовать и «пассивную» учебу, особенно уместное на уроках изучения лирических произведений. Такая учеба называется суггестопедичная, суть которой заключается в таком: в состоянии расслабления и в комфортной обстановке учитель будто навеивает ученикам знания. Г.Селевко выразил мнение, что суггестивная установка – это «[...] внутреннее состояние, которое возникает в результате серии предыдущих влияний, непосредственно не осознается и не переживается, но не принимая во внимание свою неосознанность, влияет на сознательно-регулируемую деятельность» [5, с. 490]. На уроках, когда применяются элементы суггестопедии, у детей улучшается память, слух, они могут усвоить больше информации, чем на обычных уроках. Преобладает атмосфера непринужденности и легкости учебы. Дети отдыхают, у них отсутствующая установка изучать новый материал, но на подсознательном уровне происходит запоминание и осмысление его.

Важным заданием современной педагогической науки является положить в основу преподавание литературы личность и ее мысли. Об этом говорил еще В. Вернадский, а теперь его учение продолжает развивать русская ученая Н. Маслова. Она предлагает методологию ноосферного образования [2, с. 131-141], основой которой является человеческая сфера ума. Н. Маслова утверждает, что любому человеку присущие четыре этапа восприятия: на уровне человеческого тела, информация отражается в мозге, логический этап, лингвистический этап.

Следовательно, основное задание использования инновационных технологий учебы заключается в улучшении педагогического процесса, в заинтересованности учеников учебным предметом (литературой, в частности лирикой) и создании позитивных условий развития школьников.

References

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посібник] / Ілона Миколаївна Дичківська. К.: Академвидав, 2004. 351 [1] с.
2. Маслова Н.В. Научно-теоретические основы познания и методология ноосферного образования // Три ключа: Педагогический вестник. 1999. № 3. С. 131-141.
3. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О.М. Пехота, А.З. Кікченко, О.М. Любарська та ін.]; за заг. ред. О.М. Пехоти. К.: А.С.К., 2001. 255 [1] с.
4. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: [метод. посіб.] / О. Пометун, Л. Пироженко. К.: А.П.Н., 2002. 134 [2] с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
6. Улищенко В. Бачу серцем, споглядаю, мислю образно! Ейдетичні прийоми аналізу художнього тексту як ключ до ефективної суб'єкт-суб'єктивної взаємодії під час вивчення літератури // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. 2009. № 5. С. 28-38.

THE ROLE OF EDUCATION IN SHAPING POLILINGVALNOGO INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AMONG PRIMARY SCHOOL

*I. Bozhenskaya**

Abstract

This article discusses the features and interpersonal relationships of children first-class in the school "Dialogue". On the basis of observations of children in the first two months of educating at school draws conclusions the child's adaptation are the basis of interpersonal relationships that provide cooperation, need for knowledge of other languages and cultures, and tolerance are the basis of.

Keywords: multicultural education, polilingvalnogo education, interpersonal relations.

Северная Осетия – разнообразный в этническом, религиозном и языковом отношении регион России, включающий в себя большое количество национально-территориальных образований и населенный многими народами (более 100 национальностей). Поэтому многие классы общеобразовательных школ г. Владикавказа, по сути, являются полилингвальными и поликультурными. В процессе общения дети и учителя используют как русский, так и титульный языки, а в процессе воспитания различные национальные культуры и традиции.

Полилингвальное и поликультурное образование как методологическая основа содержания педагогического образования позволяет осознать значимость диалога, межкультурных коммуникаций в понимании многих культур, сфер жизни представителей разных национальностей, в освоении общих способов жизни людей на различных континентах [1].

Одной из основных задач полилингвальной модели обучения является развитие межкультурных коммуникаций среди младших школьников. В исследованиях ряда ученых утверждается положение о том, что для эффективного общения представителям разных культур недостаточно только владения языками – значимыми являются характер межличностных и межнациональных отношений людей [2].

С началом обучения в школе в детском коллективе активно формируются межличностные отношения. Общаясь со сверстниками, первоклассник приобретает личный опыт отношений в социуме, социально-психологические качества (умение понимать одноклассников, тактичность, вежливость, способность к взаимодействию). В свою очередь, межличностные отношения дают основу чувствам, переживаниям, позволяют проявить эмоциональный отклик, помогают развивать самоконтроль.

Как известно, межличностные отношения – есть одна из форм выражения социальной культуры общения, детерминируемая системой условий жизни людей. В этой связи можно указать на то, что межличностные отношения обладают рядом признаков национальной культуры.

В связи с вышесказанным, нами была поставлена цель – рассмотреть особенности межличностных отношений первоклассников полилингвальных классов. Исследование проводилось в первом полугодии среди учащихся первого класса школы «Диалог» на базе Северо-Осетинского государственного педагогического института, количественный состав 31 человек. Для изучения особенностей межличностных отношений использовали методику – специальную игру, предложенную Б. Крайдлером «Нам нужны различия» [3].

В ходе игры детям предлагается выбрать напарника для полета на Марс. Дети должны не просто отдать кому-либо свое предпочтение, но и объяснить этот выбор.

Среди критериев отбора весомыми оказались: веселый нрав, отважность, надежность, коммуникативные качества. Не значимыми оказались: внешние данные первоклассников, вероисповедание, национальная и классовая принадлежность.

Результаты исследования позволили сделать выводы о том, что дети обучающиеся в полилингвальных классах с первых дней обучения интегрируют многообразие культур. В основе адаптации детей к школе лежат межличностные отношения, которые обеспечивают сотрудничество, потребность в познании других языков и культур, толерантность.

References

1. Киргуева Ф.Х. Подготовка учителя начальных классов в системе многоуровневого образования на основе компетентностного и полилингвального подходов: Автореферат дисс. ... д-ра пед. наук. Владикавказ, 2010. 40 с.
2. Зусман В.Г. Межкультурная коммуникация. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Нижний Новгород, 2001. 320 с.
3. Крайдлер Б. Творческое разрешение конфликтов. М., 1984. С. 75.
4. Леонтович О.А. Теория межкультурной коммуникации в России: состояние и перспективы, Волгоград. 2012. С. 86.

* Irina Bozhenskaya, MSc, 1 year, North Ossetian State Institute of pedagogical.

REGIONALIZATION OF MORAL CONSCIOUSNESS

L. Gadzaova*

Abstract

The idea of the regionalization of moral consciousness is conditioned by the world trends of socio-cultural development of mankind, by the acknowledgment of self value, uniqueness of *national* and regional cultures, their unity, integrity and meaning as a part of human culture. The *regionalization* supposes the actuality of moral consciousness: the transmission of own people's culture through *their* native language; its synthesis with neighboring peoples' culture; the integration *into* the world culture.

Keywords: regionalization, moral consciousness, moral values, multinational, human culture, spirituality.

Die kleine Republik Nord Ossetija-Alanija ist durch den Begriff der Vielfalt charakterisierbar: in der Kultur, im sozialen Bereich, in den administrativen Strukturen, in den wirtschaftlichen Gegebenheiten sind Vertreter von mehr als 100 Nationalitäten tätig. Diese Vielfalt lässt sich gewollt und unverzichtbar anzusehen, so haben es die einen zu sagen; diese Vielfalt ist unvermeidlich, wir müssen sie schlicht wollen, sagen die anderen. Insofern sind alle ziemlich einig darin, dass die Vielfalt beizubehalten ist und geschützt werden soll. Das ist äußerst wichtig in gegenwärtiger politischer Situation im Nord Kaukasus. Man hat diesen Konsens etwa so zu formulieren: Für Vielfalt – gegen Einfach.

Kulturelle Vielfalt lässt sich der Kern der Nationalpolitik unserer Regierung und des Volkes nennen. Sie benötigt multikulturelle Kompetenz, und sie benötigt interkulturelle Akzeptanz. Konkret bedeutet dies: Kultur ist Wertesystem, ist Handlungs- und Denkweise, ist interindividuelle Identität. Multikulturalität ist Aushandeln von Kulturwerten, Traditionsbesonderheiten, von Denkschemata, von Erwartungen, Hoffnungen, Identitäten vieler Menschen.

Derjenige, die diese Vielfalt nicht will, wird erleben, dass die Menschen, die eigene engere, gewachsene Identität verlieren sollen, nicht bereit sind den Extremisten Trotz zu geben. Die Bewahrung der eigenen und die Anerkennung der fremden Identität, das multikulturelle Aushandeln von Moralwerten, ihre Realisierung, ihre Bewältigung ist in Nord Ossetija-Alanija schon gelungen.

Eine multinationale Identität haben und eigene Identität darin bewahren – das muss das konsensfähige Ziel auch im Erziehungsprogramm des Regionalhochschulbildungssystems sein. In vier staatlichen und einigen nicht staatlichen Hochschulen unserer Republik Nord Ossetija – Alanija herrscht auch Heterogenität. Anders ist es zu formulieren: Die heutige veränderte Welt- und Arbeitsmarktsituation ruft ganz offensichtlich ein neues modernes flexibles Lebensorientierungskonzept der Jugendernziehung hervor. Und weil Perspektiven moralischen Lebensorientierungen für die Studentenschaft, sowie für unsere Gesellschaft sehr wichtig sind, brauchen wir neue Ausbildungsmethoden insbesondere in der regionalen Hochschulbildung.

Das Thema „Die Moralität der Jugend“ ist eng mit den Moralgesetzen jedes Volkes verbunden und wird stets auf ein breites populäres Interesse stoßen, denn jedes Volk hat eine einzigartige Kultur und seine Erlebnisinhalte selbst mit der Zeit aktiv gestaltet. Die Rede kann, unserer Meinung nach, auch von der Regionalisierung der Moralität sein. Diese Idee ist durch Tendenz der soziokulturellen Entwicklung von Ossetija, die Anerkennung des nationalen Selbstwertes, die Einzigartigkeit der national-regionalen Kulturen, deren Einheit, Ganzheit und Bedeutung als Teil der russischen und ganzmenschlichen Kultur bedingt. Das Prinzip der Regionalisierung der Moralischen Gesetze setzt die Betrachtung der Hochschulbildung als Systemeinheit ihrer Bestandteile voraus: die regionale Ausbildung als Teil der Ausbildungssystems Russlands.

Fühlt man sich schon von Erfahrungsebene her angesprochen und für alle dieses Thema betreffenden Probleme kompetent, so befördert ein derartiges Bewusstsein auch zugleich die Reflexion dar. Die Erinnerung an die stützende und verlässliche Funktion der nationalen Traditionen in Notzeiten begleitet den Menschen durch sein Leben. Mit emotional durchfärbte Mentalität scheint sich die Überzeugung zu verbinden, dass sich hier in der Heimat eine Stätte der Stabilität, ein Hort des Friedens zu erkennen gäbe, der unangestastet von allen übrigen sozialen Bewegungen als fester Kern der Moralität der Gesellschaft beharre. Die geografische Lage und gegenwärtige sozial-politische Situation der Nord-Ossetischen Republik – Alanija bedingt die Regionalisierung der moralischen Erziehung der Studentenschaft und setzt die Aktualisierung der Sendung der Kultur des

* Ludmila Gadzaova, Doctor of Pedagogical Sciences, docent of the State University named after K.L. Hetagurov. Wladikawkaz.

Vol. 3. Psychology and pedagogics

ossetischen Volkes durch die eigene Sprache: deren Synthese mit der Kultur der Nachbarvölker, die Integration in die russische und Weltkultur.

Die Propaganda moralischer Gesetze unseres kleinen (an der Zahl) ossetischen Volkes unter den Studenten helfen die inneren und gesellschaftlichen Wesen zu bewahren. Wenn einige Vertreter des Volkes sich gegen moralischen Halt der Gesellschaft zu arbeiten bemühen, dann, egal wie leistungsfähig wir sind, werden wir als Nation besiegt werden. Aber, wenn wir traditionelle Sitten und Bräuche unseres Volkes befolgen und zusammen mit ihnen arbeiten, dann ist eine externe Brutkraft nicht in der Lage, die Sprache, die Kulturwerte, uns selbst zu verbiegen oder vollständig zu zerstören.

Es ist bekannt, dass Gesellschaften einem ständigen Wandel unterliegen. Das Sozialverhalten verändert sich und nimmt Einfluss auf Sitten und Traditionen. Vom Wandel sind auch Sprachen betroffen. Sie verändern sich, neue Sprachen entstehen und viele Sprachen verschwinden auch, wenn Völker freiwillig oder zwangsweise ihr Idiom aufgeben oder wenn sie gar ausgerottet werden.

Dieses Phänomen wird seit Jahren an den Forschungsinstituten für Sprachwissenschaften untersucht. Sprachforscher schätzen, dass derzeit viele Sprachen in der ganzen Welt vom Aussterben bedroht sind. Das betrifft auch die ossetische Sprache. Heute entscheiden verschiedene Faktoren darüber, ob eine Gruppe ihre eigene Sprache und zumeist auch Lebensweise zugunsten einer Nachbarsprache und -kultur aufgibt.

So weisen die Forscher: das höhere Prestige lässt sich einer anderen Kultur das Sprachverhalten der benachbarten Völker beeinflussen. Die rasche Verminderung der ossetischen Sprache, sogar in den entfernten Gebirgsdörfern, kann auch zu einer kulturellen Entwurzelung führen, zum Schwund von ossetischer Sprache. Dafür sind sowohl die Familie, ältere Vertreter des Volkes „Stir nichas“ (Die Volksversammlung), als auch das Hochschulsystem verantwortlich.

Viele Sprachen leben nur durch ihre Sprecher, mündliche Überlieferung, die Literatur, Kunst; andere Kulturgegenständen. Und ist dann eine Sprache verschwunden, lässt sie sich selbstverständlich nicht mehr rekonstruieren. Es ist bekannt, daß mit der Sprache die Weltsicht, die Kultur und die Geschichte eines Volkes untergehen. Deshalb versuchen wir alle, die reiche ossetische Sprache zu bewahren, bevor sie ausgestorben ist.

Es ist bedauerlich, daß man heutzutage in der Richtung der Sprachbewahrung keine notwendige Arbeit führt. Es wird gleichzeitig kein Versuch unternommen, unsere Sprache vor dem Untergang zu bewahren. Es sei dabei zu betonen, daß man keinen zwingen kann, seine Sprache zu behalten. Außerdem läßt es sich nicht von der Hand weisen, daß die Konzentration auf wenige große Sprachen auch finanzielle Vorteile bringt, etwa im Bildungs- und Kommunikationsbereich. Doch sprechen wir Muttersprache und bewahren die nationalen moralischen Werte auf jeden Fall.

Letzter Zeit sucht in unserem geistlichen Sein einen Platz eine Art volksfremden Werten, in den unsere jungen Leute, vor allem die Studenten, schon auskennen. Diese moralischen Werte wurden gerade vor kurzem entdeckt, und werden vom bestimmten Teil unserer Gesellschaft jetzt als eine neue Philosophie des Lebens gebracht. Diese Verehrung vor fremden Werten entnimmt uns unsere Einzigartigkeit und wärmt Extremismus auf. Wirklich moralische Gesetze ordnen die freundlichen Beziehungen aller in der Republik wohnenden Nationalitäten an. Folglich, was auch immer in der Gesellschaft geschieht, wird durch diese moralischen Gesetze geregelt. Aber, weil sogar unsere Jugend nicht in ihrem Bestehen auskennt, verwenden sie sie in ihrem Benehmen nicht. Der Reihe nach können diese Gesetze, wenn sie richtig verwendet werden, Resultate unserer moralischen Bemühungen drastisch festigen.

Für die Pädagogen der Hochschule ist es, unserer Meinung nach, wert, um die Sittlichkeit unserer Studenten zu kämpfen; sie im Geiste der Humanität, Multikulturität und Patriotismus zu erziehen. Die moralischen Gesetze arbeiten in einer sehr einfachen Weise. Sie belohnen immer moralisches Verhalten und bestrafen unmoralisches Benehmen. Wenn wir selbst als Pädagogen sie befolgen und alles in einer moralischen Weise tun, werden wir damit unsere Studenten dazu bewegen, dann wird ihre außerordentliche Energie in richtiger Richtung gezielt werden. Diese Gesetze sind mit ihnen an jedem Moment ihres Lebens und versuchen, jede Zeit ihnen Hilfe zu leisten. Leider, wenn sie sie nicht befolgen, in diesen Fällen sind sie nicht imstande, ihnen zu helfen, weil sie durch unmoralisches Verhalten und durch ihr Fehlen sie nicht verteidigen können.

Heute suchen die innovativen Unternehmen die produktivsten Forschungs- und Ausbildungsstätten, der kreativen Anregung wegen genauso wie um der Nachwuchskräfte willen, denn es sind ja gerade die besten – jungen Köpfe der besten Studenten, denen die besten neuen Ideen entspringen. Auf ihre Nationalität kommt es dabei nicht an. Deshalb können unsere Studenten, die sich diesem globalen Leistungswettbewerb stellen, zur Entwicklung einer nachhaltig moralischen wirtschaftenden globalen Wissensweltgesellschaft wirkungsvoll beitragen.

Genau darum muss es bei der Hochschulbildung gehen, wenn sie ihrer Verantwortung für das Wohlergehen und Moralität der Studenten gerecht werden will. Es geht nicht darum, sich in einem Wettlauf der Nationen Spitzenränge zu sichern, sondern durch

Wettbewerb um beste Ergebnisse auf dem moralischen Gebiet, zu bestandsfähiger Fortentwicklung seines Volkes beizutragen, in der die Verpflichtung zur Erhaltung der nationalen Traditionen genauso übergeordnetes Ziel ihres Handelns ist wie die Förderung der kreativen Vielfalt von Kulturen und Nationen. Denn was wir für unsere eigene Spitzenforschung tun, tun wir für die Lebensgrundlagen aller Völker, mit denen wir ein Schicksal teilen – im 21. Jahrhundert genauso wie für hoffentlich noch viele Jahrhunderte.

Die Erfahrung der Studenten auf dem Gebiet der zwischenmenschlichen Beziehungen zwecks richtigen Verkehrs unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität kommt auf der Ebene der Mittel zur Welterkenntnis zum Vorschein, auf der Ebene der internen Entwicklungsgedanken, die im allgemeinen darin zusammengefasst werden können, dass die Kultur sich auf den Primat der philosophischen und ästhetischen Elemente des Volkes stützt.

Die Zivilisation und alles damit Verbundene ist in der Gesellschaft von heute eine Ware und dabei eine teure, was die Voraussetzungen entstehen lässt, die die Kriterien für die Wertschätzung der jeweiligen Kulturerscheinungen als echter Kostbarkeiten undeutlich machen. Unter diesen Umständen müssen die Studenten tiefgreifende, wertmäßige Einstellungen ändern können, dann haben wir Chance die Multikulturwelt und die Zivilisation zur Harmonie zu bringen. Der wertmäßige Aspekt (die Bedeutsamkeit) ist einer der wichtigsten in der Kultur und der Hauptwert kommt dabei einem jungen Menschen zu. Daraus folgt, dass die Einstellung zur Wertorientierung mit dem Vorrang des nationalen Kulturwerte in der informationskulturellen Welt verknüpft werden muss, dass ihre weiteren Bestandteile (Kenntnisse, Technologien, Fähigkeiten) dieser führenden Idee unterstellt werden müssen.

Die Wirksamkeit der Gesellschaft ist viel mehr von der Wahl der grundlegenden geistigen Werte abhängig als von den modernen Informationstechnologien, die im Grunde genommen nur als Hilfsmittel für Werte des höheren Ranges dienen.

Die nationale Kultur ist jene Kraft, die die Lebensweise einer solchen Region, wie Nord Ossetija-Alanija, kann die Wertorientierungen der künftigen Professionals wesentlich positiv verändern und die geistige Richtung ganzer Gesellschaft umwandeln. Um diese Wertquelle ein Mittel zum Erreichen der höchsten Lebensziele der Studentenschaft werden zu lassen, ist eine Kontexteinstellung der Erziehungsmethode notwendig, die von der Moral, der Geistigkeit und der Kultur ausgeht.

PROFESSIONAL-MORAL ASPECT OF INNOVATIVE TRAINING FOR FUTURE POLICE OFFICERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

*N. Eroshenkov**

Abstract

The article is devoted to the search of innovative strategy of the moral focused vocational training for future police officers in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The author reveals the essence of concepts "innovation" and "professional-moral training". The special attention in the article is given to investigating features, and also the actual problems interfering introduction of the innovative approach to professional-moral training for future police officers in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The article also deals with the positive tendencies in the process of realization of the professional-moral aspect in modern innovative training for future police officers in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Keywords: professional-moral training, future police officer, innovation, innovative training, innovative approach, higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Профессиональное образование в вузах МВД России в настоящее время нуждается в перестройке, ориентации на инновации. Практика последних лет продемонстрировала ряд серьезных организационных проблем в системе профессиональной подготовки специалистов органов внутренних дел с требуемым набором компетенций, комплексом гражданских, нравственных, духовных и иных профессионально значимых качеств личности, обусловленных требованиями государства и общества к гражданскому и профессионально-нравственному облику сотрудника органов внутренних дел, соответствующему вызовам XXI века, социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности, общества и государства.

Это обуславливает необходимость поиска инновационных стратегий, рациональных организационных механизмов деятельности системы подготовки кадров в вузах МВД России, основанной на формировании компетентности и нравственности их выпускников, как неразрывных компонентов в структуре личности будущего полицейского.

При этом следует отметить, что понятие «инновация», используемое достаточно широко в настоящее время, имеет некую размытость в определении. В английском языке, как известно, понятию «новация» предшествует предлог «in», обозначающий действие, находящееся «внутри», «в себе». В этом отличие понятия «инновационный» от хорошо знакомого нам «новаторский»: инновациями являются лишь те разработки, которые не были заимствованы со стороны, а являются продуктом собственного интеллектуального производства. Тогда как высшее учебное заведение активно внедряет у себя завершенные для разработки методики, новейшие образовательные, информационные и другие технологии и приобщает к ним студентов. Инновационный образовательный процесс характеризуется тем, что методика всякий раз как бы разрабатывается заново в совместном интеллектуальном поиске и сотворчестве преподавателя и студента [1].

Профессионально-нравственный аспект инновационного образования будущих полицейских в вузах МВД России актуализируется задачами, сформулированными в целевой программе «Реформирование системы работы с кадрами и профессионального образования МВД России», «Наставлении по организации профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации», утвержденном Приказом МВД РФ от 29 июня 2009 г. № 490, в которых подчеркивается приоритет нравственных основ профессиональной подготовки и службы в органах внутренних дел, профессионально-этических требований к поведению и служебному общению сотрудников.

Под профессионально-нравственной подготовкой будущих полицейских в вузе МВД России мы понимаем единство учебной, воспитательной, научно-исследовательской и внеслужебной подготовки курсантов, обусловленной формированием профессиональных компетенций, совершенствованием навыков культуры общения, межличностного взаимодействия, готовностью соблюдать нормы и правила этикета, работать в условиях профессионального стресса и конфликтных ситуациях, обладать рядом профессионально важных личностных нравственных качеств (ответственность, вежливость, стрессоустойчивость, позитивное мышление, проявление уважения в общении с гражданами, владение культурой).

* Nikolay Eroshenkov, the Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Реализация инновационного подхода к профессионально-нравственной подготовке будущих полицейских в вузах МВД России имеет своей задачей формирование у них комплекса теоретических, методологических, аксиологических, нравственных установок как образца эффективного решения профессиональных задач с учетом требований, принятых в условиях правоохранительной системы. Профессионально-нравственная подготовка будущих полицейских в вузах МВД России в наибольшей степени создает эталон нравственно-этического поведения, задает нравственно-этические нормы принятия профессиональных решений, связанных с человеческим фактором.

Среди актуальных проблем, препятствующих внедрению инновационного подхода к профессионально-нравственной подготовке будущих полицейских в вузах МВД России можно выделить следующие:

- недостаточна качественная система отбора кандидатов для обучения; отсутствие эффективного взаимодействия в области формирования профессионально-нравственной готовности будущих полицейских между высшими образовательными учреждениями и комплектующими органами МВД России;

- недостаточная практическая подготовленность выпускников ведомственных образовательных учреждений к профессионально-нравственному взаимодействию с гражданами, коллегами; методическое и содержательное однообразие в проведении учебных занятий, организации воспитательной, научно-исследовательской и практико-ориентированной деятельности, в подборе тематики для коллективных и индивидуальных бесед и т.д.;

- недостаточное использование имеющихся полигонных комплексов, специализированных классов, лабораторий, практико-ориентированных задач нравственной направленности для проведения практических занятий по специальным дисциплинам;

- недостаточное материально-техническое обеспечение нравственно ориентированного образовательного процесса в вузе МВД России [2, с. 15].

В этой связи следует констатировать, что одной из важнейших задач, стоящих перед вузами системы МВД России является формирование инновационной модели образования, призванной обеспечить эффективное решение задач в сфере профессионально-нравственной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел, отвечающей современным требованиям правоохранительной деятельности [3].

Следует отметить и положительную динамику в процессе реализации профессионально-нравственного аспекта инновационного образования будущих полицейских в вузе МВД России. К таким позитивным изменениям относятся:

- 1) формируемая система мониторинга профессионального образования МВД России, предназначенная для оценки качества обучения в ведомственных вузах. Причем, в ней учитывается не только оценка качества обучения, основанная на комплексе контрольных тестов для курсантов, сумма остаточных знаний выпускников образовательных учреждений МВД России, но и оценка профессионально-нравственных качеств личности курсантов. Помимо тестирования в систему мониторинга входит также и комплекс сбора, обработки и анализа служебных отзывов на качество профессионально-нравственной подготовки выпускников вузов МВД России;

- 2) реализация проекта по созданию единой системы персонального учета курсантов, научных работников, адъюнктов и докторантов вузов МВД России, а также проводимых ими научных исследований. Положительным, на наш взгляд, является тот факт, что значительно увеличился интерес курсантов к выполнению научно-исследовательских работ профессионально-нравственной направленности;

- 3) создание системы информирования граждан о наличии и качестве профессиональных образовательных услуг в вузах МВД России;

- 4) акцент на усиление практической и нравственной составляющих профессиональной подготовки курсантов, обусловленной потребностями общества и практики правоохранительной деятельности;

- 5) формирование централизованной видеотеки учебных и воспитательных фильмов профессионально-нравственной тематики;

- 6) создание в каждом высшем образовательном учреждении МВД России электронной библиотеки, содержащей информационные источники профессионально-нравственной направленности.

Таким образом, тенденции развития образовательной системы, сферы правоохранительной деятельности предопределяют необходимость изменения ведомственной системы образования, его технологий, методик обучения и воспитания, усиление их действенности по развитию творческого мышления, его инновационности и прогностичности, формирования так называемого «инновационного образования» с опорой на профессионально-нравственный аспект подготовки будущих полицейских в условиях вузов МВД России.

References

1. Барановский А.И., Вольвач В.Г. Инновационный вуз на рынке образовательных услуг: монография. Омск: Изд-во Омского экономического института, 2005. 171 с.
2. Кикоть В.Я. Система образования МВД России. Вчера. Сегодня. Завтра // Вестник кадровой политики МВД России. 2008. № 3. С. 13-19
3. Боинчану Г.И., Григорьев А.Н. Инновации как основа развития системы профессиональной подготовки кадров МВД России // Вестник РУДН. Сер. Информатизация образования. 2010. № 3.

ORGANIZATION FORMS OF SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL WORK
IN "SCHOOL OF FUTURE" OF AUTONOMOUS REPUBLIC OF CRIMEA:
TRADITIONS AND NOVATIONS

*N. Khacayuk**

Abstract

In this article analysis of form organization system of methodological activity of "Schools of future" of Autonomous Republic of Crimea was made. General regularities and peculiarities of traditional and innovative forms were distinguished, which are inherent to scientific-methodological work of experimental comprehensive establishments of region.

Keywords: "School of Future", scientific-methodological work, forms of organization.

On the modern stage general secondary education system in Ukraine is in condition of reformation, looking for new approaches of contents formation, forms, methods and devices for study, upbringing and management. In the condition of changes modernization and optimization of the traditional school is changing into building of new education establishment of high quality, which transforms from operating mode into innovative development. Priority directions of modern school innovative development are determined in the Conception of National goal social program "School of future" for 2007-2012.

In the Autonomous Republic of Crimea 25 experimental educational establishments (one establishment from every region of republic) work for innovative school of future model on the regional level for this program fulfillment, and experimental educative school "School of future" in Yalta work for Ukrainian one.

"School of future" is innovative resource of education development, use of the best humanistic pedagogics traditions, condition creation for development, personality self-affirmation, modern scientific-methodological and informational support, correspondence of contents to new social demands and professional students' choice, innovative organization of education, and educative management.

Activity of "School of future" requires in-school scientific-methodological work modernization, its improvement based on innovations. Pedagogical creativity understanding should be formed in teachers of these educative establishments, one of its form is investigating-experimental work. So one of priorities is issue of pedagogical workers mastery, implementation of modern achievements of psychological-pedagogical science and progressive pedagogical experience into work practice. Effective task solution predicts modernization of in-school scientific-methodological work form.

Literature analysis on investigation theme allowed us to make conclusion that most of leading scientists (Y. Babanskiy, V. Bondar, B. Volkanova, A. Yermola, Y. Zhernoseck, M. Krasovitskiy, V. Lizynskiy, T. Makarova, M. Potashnyk) consider organizational forms of scientific-methodological work in secondary establishments in learning level of practice (traditional, innovative) and in differentiation level (group and individual).

So let's observe organization forms of scientific-methodological work in "School of future" of Autonomous Republic of Crimea according to pointed levels.

Task complexity of scientific-methodological work in "School of future", versatile, always recovering character of its contents provide indispensable beneficence and effectiveness elevation of traditional group and individual forms of scientific-methodological activity.

Organization state study of scientific-methodological work in "School of future" of Autonomous Republic of Crimea has shown that traditional group forms of scientific-methodological activity are compulsive, particularly pedagogical and scientific-methodological councils, methodological associations of subject teachers, instructive-methodological workshops, subject weeks, scientific-methodological conferences, pedagogical mastery contests. Group forms of scientific-methodological work transform and get much development in "School of future".

Thus, teaching staff of educational complex "School-gymnasium #1" of Bilogirsk realizes group forms of scientific-methodological work through:

- Creative labs ("Implement of innovative technologies during social-human subjects teaching", "Development of students' creative skills during the lessons of technological and service work", "Teacher personality role in realization of creative development of student");
- Workshops ("Language development of student in condition of linguistic education reformation in the modern school", "Use of communicative methods as a main English learning principle", "Innovative approach to the natural sciences teaching");
- Consultation objects ("Lexical and grammatical aspects in translation scientific-technical texts", "Math teaching in split-level classes of the high school").

Scientific-methodological activity of educative complex "Educational school-gymnasium" #17 in Feodosiya is based on development of methodical projects "Effective teacher".

* Nataliya Khacayuk, postgraduate of Taurida National V.Y.Vernadskiy University, Ukraine.

In comprehensive school in Nauchne, Bachtschisaray region creative labs are functioning, where development of remote and project study of students is investigated.

During traditional individual forms study of scientific-methodological activity of "School of future" it was revealed that compulsive forms for all institutions are: individual work on common scientific-methodological theme, self-education, course retraining, tutorship, teachers creative reports, consultations, reciprocal lesson attendance.

Significant place in form realization of teachers' scientific-methodological training is given to tutorship and consultations. Tutorship in educative complex "Open cosmic lyceum" in Simferopol is organized meaningfully. Teachers-mentors attend lesson of young colleagues, analyze and define level of learning interaction between teacher and students. Yesterday's pedagogical newcomers become skillful teachers. In educative complex "School-gymnasium" #3 in Chornomorckiy region individual consultation are always organized, which are sort of teachers emergency and have personal and particular character. As usual this is friendly conversation, at the time of which teacher gets support, understanding and specific advice.

Last time in scientific-methodological activity of "School of future" innovative (non-traditional) scientific-methodological work forms are wide spread, which are aimed at much teachers' practical activity intensification, their professional mastery improvement, creative potential disclosure of every teacher and teachers staff on general. Pedagogical workshop (group) became the leading innovative group form, which main aim is teachers' creative potential development at intercourse time, pedagogical initiative intensification, giving a possibility to a teacher to realize his own creative skills in investigating-seeking activity.

Thus, in the educative school "School-lyceum" #3 in Stariy Krim in Kirovskiy region, creative group of teachers was made for working on experiment "Interethnic relationships student upbringing as citizens of modern Ukrainian country"; in "School-gymnasium" # 1 in Bilogirsk creative groups investigate latest pedagogical technologies and active forms of modern lesson, modern pedagogical technologies of educative process and new approaches for student dramatic arts study; secondary school # 2 of Pervomaisk region has organized creative microgroup of teachers who work on the technology of developmental study.

Innovative individual forms of scientific-methodological work also become widespread: preparation of scientific-methodological handouts, presentation of creative drawing-up, individual pedagogical performances, workshops, pedagogical portfolios, individual pedagogical investigations. Provided implementation of new individual forms scientific-methodological work teachers prepare for active participation in creative reports, subject weeks, vernissage of teachers' ideas.

According to the results of self-educative work in educative complex "Integral" in Yevpatoriya, annual presentation of creative teachers projects is organized; in the educative complex "School-gymnasium" # 2 in Kerch exhibitions of pedagogical novelties, in Krasnogvardiysk region, Petrivka comprehensive school pedagogical conferences based on individual creative methodical problem development are also organized.

Let's note that innovative forms of scientific-methodological work activate teacher cognitive activity, because they require specific theoretical training, ability to use theoretical knowledge in practice. Realization of such forms in the "Schools of future" encourages engaging teachers for investigating activity, elevation of their specialty mastery, stimulates teacher for self-education, and gives possibility to reveal general erudition. So for preparation such scientific-methodological actions (teacher councils, scientific-methodological conferences and seminars, pedagogical readings) we propose to organize dynamic search groups, which give possibility to engage more teachers into creative activity and to make a collegial management of pedagogical process. Besides we think that consulting and marketing services should be organized. Consulting service activity is aimed to acquaint school teachers with innovative educational technologies and its preparation to implement this technology into practice. Marketing services study and systemize pedagogical and methodological novelties, innovations and organize their advertising company.

Thus, investigation of form organization scientific-methodological work in the "Schools of future" in Autonomous Republic of Crimea has shown that innovative work forms intensify teachers creative activity, provide creation of searching and innovative atmosphere in the pedagogical staff; traditional mass – provide comprehensive theme study of investigating-experimental work, help in making positions for important pedagogical problems of modernity, contribute knowledge enhancement and rise of teachers mastery; traditional group – unite teachers interest, they become more dynamic and mobile, individual are aimed into teachers acquirement of organization techniques and investigating-experimental work realization, provide constant medical assistance to a teacher. However, significant quantity of "Schools of future" has a lot of gained information about use of different form scientific-methodological activity, but they are stable and don't change, repeat year in a year out and non-traditional forms are introduced rarely, inactively.

Let's consider that implementation of innovative form scientific-methodological activity in the "School of future" of Autonomous Republic of Crimea was caused to satisfy need and renewal of comprehensive school and also teachers interest in constant improving of specialty level according to conjuncture of pedagogical work market, to satisfy needs of education development in Ukraine in high-qualified competitive specialists.

References

1. Бабанский Ю.К. Методическая работа в школе: Организация и управление. М.: Педагогика, 1970. 185 с.

Vol. 3. Psychology and pedagogics

2. Бондарь В.И., Красовицкий М.Ю. Проблемы выявления и обобщения передового педагогического опыта // Советская педагогика. 1979. № 8. С. 38-42.
3. Волканова В. Організація методичної роботи. К.: Шк. світ, 2010. 128 с.
4. Єрмола А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами: Навчальний посібник. Харків: ТО "Гімназія", 1999. 128 с.
5. Жерносек І.П. Організація науково-методичної роботи в школі. Х.: Основа, 2006. 128 с.
6. Красовицкий М.Ю., Беседа Т.И., Сердюк А.В. От педагогической науки к практике / Под ред. М.Ю. Красовицкого. К.: Рад. школа, 1991. 191с.
7. Лизинский В.М. О методической работе в школе. М.: Центр "Педагогический поиск", 2001. 160 с.
8. Макарова Т.Н. Планирование и организация методической работы в школе. М.: Центр "Педагогический поиск", 2001. 160 с.
9. Методическая работа в школе: организация и управление / Под ред. М.М. Поташника. М.: Кооператив "Дидактика", 1991. 192 с.

THE APPLICATION OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES
ON THE EMPLOYMENT OF GRAPHIC ACTIVITY

*N. Petrov **

Abstract

An important part of the global information space is the process of computerization of education. In Russia now is the formation of a new system of education, Ict enhances the educational process modifies the traditional forms of the national curriculum, providing lightness and ease its absorption.

Keywords: information space, computer technologies, educational process, fine-art, art education, optimization.

Применение компьютерных цифровых образовательных ресурсов на занятиях изобразительной деятельностью позволяет снизить затраты времени на преподнесение нового материала, дает возможность получить большую отдачу от работы в учебное время, развить интерес к предмету, организовать проектную деятельность.

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования.

В России в настоящее время идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному вхождению обучаемого в информационное общество.

Компьютерные технологии становятся не дополнительным «довеском» в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность. Преподавание дисциплин теоретического цикла, таких как, «История искусств», «Мировая художественная культура», «История костюма» и другие, как нельзя лучше подходит для использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Внедрение ИКТ оптимизирует образовательный процесс, видоизменяет традиционные формы подачи учебного материала, обеспечивает лёгкость и удобство его усвоения и, несомненно, влияет на процесс развития художественных способностей студентов. Наше образование переживает время реформ. При уменьшении отведенного на занятия времени увеличивается доля самостоятельной работы студентов, появляются возможности использования новых технологий, что требует изменения подходов со стороны преподавателей.

Одна из задач художественного образования – разностороннее развитие личности, ее творческих способностей, навыков самообразования, создания условий для ее самореализации. Применение компьютерной технологии в преподавании изобразительного искусства раскрывает практическую значимость изучаемого материала, давая возможность ученику проявить оригинальность, фантазию и художественные способности.

Уже сейчас преподавателями создаются учебно-методические комплексы, в которых детально расписаны все виды занятий. Принцип «Что хочешь сказать – напиши» (а еще лучше – введи в компьютер и создай электронный учебник, с которым студент сможет самостоятельно работать) постепенно становится главным в работе современного преподавателя. Но для этого ему необходимо освоить современные технологии в образовании, облегчающие подачу материала студентам. Так при чтении лекции, использование проектора позволяет отобразить все происходящее на экране компьютера и на большом экране. Таким образом, преподаватели могут читать лекционный материал, а студенты наглядно все видеть.

Преподаватель добивается максимальной активизации и визуализации обучения. Этому способствуют как деловые игры, так и применение различных технических средств и прежде всего компьютеров, позволяющих сократить время изложения нужной информации, сделать ее нагляднее и доступнее для восприятия. Практика показывает, что сегодня применение информационных технологий на занятиях по изобразительному искусству также создает благоприятные условия для умственной

* Nikolay Petrov, candidate of pedagogical science, Assistant Professor Kazansky (Privolzhsky) Federal university Institute of philology and art Department of art Department of fine art and design.

деятельности, стимулирует художественно-эстетические ассоциации обучающихся. Существенно изменяется процесс восприятия информации. Применение технических средств обучения вносит соответствующие изменения в организационную структуру учебного процесса.

На занятиях изобразительной деятельностью, будь то живопись, рисунок или композиция, применение компьютера делает эти занятия нагляднее и доступнее в плане последовательности выполнения и ведения этих работ. Теперь преподаватель может не рисовать мелом на доске, то и дело, стирая и исправляя неудавшиеся места, достаточно выполнить рисунок на компьютере, разбить его на определенное количество этапов и оформить в виде слайд-шоу. Возможен и такой вариант, когда на цифровой фотоаппарат фиксируются этапы выполнения живописной или графической работы лучших учеников или студентов и все это оформляется в виде презентации. Количество слайдов будет зависеть от сложности выполняемой работы. Чем сложнее рисунок, тем больше слайдов. Каждый слайд можно оформить соответствующим текстом, помогающим восприятию изображения на слайде.

Еще больший эффект наглядности дают учебные видеофильмы, демонстрирующие от начала до полной завершенности весь процесс выполнения учебной работы. Возможности видеосъемки позволяют более подробно и детально показать саму методику, технологию и приемы ведения работы. При грамотной режиссерской работе, студенты наглядно постигают все секреты создания графического, живописного, скульптурного, декоративно-прикладного произведения, а также дизайнерских работ. Видеокамера фиксирует все подробности выполнения того или иного произведения. Когда студенты, помимо словесного объяснения видят на экране нанесение штриховки, мазков, способы смешивания красок на палитре, получение оттенков, как на чистом листе постепенно возникает изображение человека, натюрморта или природного пейзажа, процесс обучения становится доступным и увлекательным.

Кроме того компьютерные образовательные программы в игровой форме предлагают виртуальное посещение музеев, картинных галерей, дают возможность проникнуть в тонкости творчества живописцев, архитекторов, скульпторов. Ресурсы Интернета позволяют «оказаться» в самых интересных местах на планете и найти ответы на вопросы, возникающие при изучении любых дисциплин.

Таким образом, применение компьютерных цифровых образовательных ресурсов на занятиях изобразительной деятельностью позволяет существенно снизить затраты времени на преподнесение нового материала, дает возможность получить большую отдачу от работы в учебное время, развить интерес к предмету, организовать проектную деятельность. Использование технологии мультимедиа базируется на подходах, в основе которых лежат естественное для человека любопытство и средства для удовлетворения этого любопытства.

Информатизация учебного процесса – одно из требований времени. Компьютер – это инструмент, с помощью которого обучение становится более интересным и простым, а получаемые знания – характеризуются глубиной, обобщенностью и прочностью, в свою очередь, это положительно влияет на процесс развития художественных способностей студентов.

References

7. Безгина Т.И. Использование педагогических программных средств при проведении лекционных занятий в ВУЗе // Человек и Вселенная. № 2 (55) СПб, 2006. С. 6-8.
8. Солодовникова С.В. Стимулирование интереса детей к творчеству через использование информационных технологий на занятиях рисованием // Пути и средства повышения качества художественного образования и эстетического воспитания: межвузовский сборник научно-методических трудов. М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. Вып. 3 С. 117-121.

ART-PEDAGOGY IN PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS OF FINE ARTS

I. Badyugina*

Abstract

This article describes a new, young, very special direction of pedagogical science – the art pedagogy. Reveals socially significant problems healthsparing innovations in education, aimed at expanding the professional educational possibilities and preservation of the psychological health of all participants in the educational process. Was revealed conceptual justification art pedagogy as a pedagogical phenomenon in the formation of fine arts teacher, expanding its expertise and increase its competitiveness in contemporary socio-economic situation of society. The necessity of inclusion art pedagogy in higher education experts sotsionomicheskikh professions – teachers of fine arts as a technology of personal growth of the student. This problem is been little studied and requires further research.

Keywords: art pedagogy, health-saving technology, art, creative self-realization, higher education, competitiveness.

Культура народа зиждется на его образовании. Без образования и просвещения у нации нет будущего. Одной из самых актуальных и острых проблем рубежа тысячелетий, в котором мы живем, является проблема образования и воспитания подрастающего поколения.

Во всем мире, образование рассматривается как процесс, сопровождающий человека на протяжении всей его жизни, и обеспечивающий каждому реализацию в профессиональной, личной и социокультурной сферах.

В современном обществе интенсивно происходят изменения во всех сферах жизни: экономической, политической, социокультурной и др. Идет процесс перехода личности от психологии стабильности к психологии выбора моделей поведения, полиидентичности и мобильности. Новому типу общественного устройства необходим человек нового склада – креативный, высокоорганизованный, не только в смысле организации труда, но и, в большей степени, высокой духовной организации.

В последние годы во многих вузах России активно исследуют проблемы мониторинга качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности студента. Документы в сфере государственной политики образования ориентируют педагогические вузы на подготовку кадров на уровне мировых квалификационных требований, включая освоение инновационных дисциплин, направленных на расширение профессиональных педагогических возможностей и сохранение психологического здоровья всех участников образовательного процесса.

Самая большая ценность в мире – это Человек и его жизнь: чужая, своя, ...жизнь на всём её протяжении», – говорил Д.С. Лихачев.

Сказанное актуализирует социально значимую проблему «здоровьесберегающих инноваций» в образовании как качественно новую доминанту в профессиональной подготовке специалистов педагогических профессий.

То есть, приоритеты сдвигаются в направлении здоровье сберегающего образования. Это в свою очередь, требует от вузов психологического сопровождения и педагогической помощи в профессиональной подготовке будущих специалистов, путем внедрения инновационных научных концепций и соответствующих им технологий. К их числу можно отнести арт-педагогика, находящуюся на данный момент в России на стадии формирования.

Арт-педагогика, по мнению Сергеевой Н.Ю., исследовавшей сущность данного понятия, это инновационная, развивающе-оздоровительная технология, молодое, совершенно особое направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы и универсальные способы привлечения средств искусства для решения многообразных педагогических задач [2].

Данное инновационное направление возникло на основе междисциплинарного подхода, арт-педагогика заимствует некоторые фундаментальные теории и прогрессивный практический опыт педагогики, психотерапии, искусства, культурологии и других наук человекопознания. Потребность подобного заимствования объясняется деликатностью объекта арт-педагогики, ее ориентацией на повышение уровня здоровья ребенка, через его физическое, умственное и психоэмоциональное совершенствование, формирование гуманистического потенциала личности, как одного из наиболее сложных явлений современной действительности [4].

Суть арт-педагогики заключается в ее воспитательной функции, она мягко и планомерно воздействует на нравственно-этические, эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности и способствует социокультурной адаптации с помощью искусства (живопись, графика, фотография, театр, танец, музыка и т.д.). Кроме того, арт-педагогика реализует еще и психотерапевтическую функцию, помогая де-

* Irina Badyugina, senior teacher of chair of Fine Art and Design Branch of of Art and Art Institute of Philology and Art FGAOU VPO "Kazan (Volga) Federal University".

тям, подросткам и молодым людям справляться со своими психологическими проблемами, восстанавливать эмоциональное равновесие, переключаться с отрицательных переживаний на положительно окрашенные чувства и мысли через творческий процесс. Познавший себя человек – гуманен и способен жить по-человечески в изменяющемся мире, находить конструктивные способы преодоления трудностей и конфликтов, принимать ответственные решения.

Искусство с первых дней жизни человека служит средством формирования мировоззрения ребенка, позволяет ценностно охватить весь мир в целом, развивает ассоциативное, образное мышление. Именно в искусстве человек, что маленький, что большой развивает свои творческие способности, приобретает опыт творческой деятельности, формирует свою индивидуальность.

Искусство является универсальным педагогическим средством, позволяющим выстроить сопровождение образовательного процесса, направленного на индивидуально личностное восприятие и ценностное осмысление содержания обучения и воспитания, на оптимизацию и гуманизацию образовательного взаимодействия, на создание условий для творческой самореализации учащихся и педагогов [3].

Создание условий для творческой самореализации учащихся и педагога, в свою очередь, происходит из знаний педагогом методов и приемов арт-педагогике, которые направлены на создание ситуации успеха, путем вовлечения ученика в различные виды творческой деятельности (рисование, лепку, слушание и воспроизведение музыки, сказки, через танец, движение, речь и т.д.), с целью сохранения психоэмоционального здоровья. А это здоровье проявляется в сдержанности, терпимости, устойчивости, требующей от личности ребенка и взрослого развитой способности эмоциональной отзывчивости, так как предметным полем арт-педагогического влияния является, прежде всего, чувственно-эмоциональная сфера личности [1]. По сути, арт-педагогика – это способ самоисследования своего внутреннего мира и путь эмоционально-эстетического и духовно-нравственного развития.

Продвижение инноваций и новых технологий непосредственно связано с качеством образования. Актуальность и перспективность включения арт-педагогике в высшее образование на уровне образовательной программы, спецкурса, инновационной технологии, именно для специалистов в области изобразительного искусства, логично аргументировать с позиции экономической целесообразности. Имея знания в области педагогике, более глубоко изучая педагогическую психологию, при этом владея мощным арсеналом изобразительных и художественных навыков и средств, арт-педагогика для молодого специалиста (учителя изобразительного искусства) – это один из способов расширения профессиональных компетенций и повышения его конкурентоспособности в современной социально-экономической ситуации.

А так как, арт-педагогика наиболее востребована в современном сообществе специалистов социальномических и творческих профессий, арт-технологии имеют широкие возможности для применения и использования их в социальной и образовательной сферах: в центрах психического здоровья, детских домах, центрах детского творчества, в учреждениях дополнительного образования, в школах, эффективны во всех возрастных группах. В соответствии с этим арт-педагогическая деятельность – самостоятельный вид профессионально педагогической деятельности, представляющий собой совокупность педагогических действий по реализации профессиональных замыслов и целей средствами искусства, интегрированных с другими технологиями психологической и социальной работы. [3].

Человекосозидающий потенциал искусства и художественной деятельности является специфической формой постижения человеком окружающего мира, самого себя, является средством поддержки, воспитания, социализации, а также является источником самовыражения, самопознания, саморазвития.

Современный педагог должен хорошо ориентироваться в педагогических технологиях и уметь выбирать собственную стратегию профессиональной деятельности, обладать современными знаниями в области преподаваемого предмета, быть ответственным за принимаемые самостоятельные решения. Успешность творческого развития, профессионального становления педагога во многом зависит от уровня теоретической и практической подготовки, полученной в период обучения в вузе.

References

1. Анисимов В.П. Артпедагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса // Вестник Оренбургского гос. университета. 2003. № 4. С. 146, 148, 148.
2. Сергеева Н.Ю. К вопросу о содержании понятия «арт-педагогика» // Вестник докторантов, аспирантов, студентов: ЧГПУ 2008. № 1 (11). Т. 2. С. 114-120 (0, 5 п.л.).
3. Сергеева Н.Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя: монография. М.: Изд-во УРАО, 2010 309 с. (18 п.л.).
4. Шумакова Н.Ю. Артпедагогика как система гуманизации в формировании физической культуры личности современного школьника. М.: Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2005. С. 216 с.

FORMATION OF INFORMATION COMPETENCES OF STUDENTS
IN MUSICAL-PEDAGOGICAL PROCESS

Y. Velichko*

Abstract

In article modern approaches to formation of information competences at students musicians of pedagogical higher education institution – technological and the approach based on development of perception of media information are considered.

Keywords: information competence, competence, audiovisual musical information, musical and pedagogical process.

В настоящее время формирование ключевых компетенций студентов педагогического вуза в рамках компетентностного подхода определяет качество содержания современного образования. Компетентностный подход предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образования с учетом успешности в личной и профессиональной деятельности [2].

В научной литературе (Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др.) делаются попытки развести два термина – «компетентность» и «компетенция», наполнив их разным содержанием [2; 3; 4; 5]. Компетентность рассматривается как проявленная компетенция человека и может «включать в себя набор компетенций, которые обнаруживаются в различных сферах деятельности» [5, с. 59].

Компетенция проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации, и связана с мотивацией на непрерывное образование. Компетенция – «готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели» [3, с. 100]. Под внутренними ресурсами понимаются знания, умения, навыки, надпредметные умения, компетентности (способы деятельности), психологические особенности, ценности и т. д. Компетентности – качества, приобретенные через проживание ситуаций, рефлексию опыта.

Таким образом, компетентность остается характеристикой человека, а компетенция тем, чем он уже владеет (способность, умение).

В качестве ключевых компетенций, связанных с глобальной информатизацией современного общества, выступают информационные. Они рассматриваются как навыки деятельности по отношению к информации в учебных дисциплинах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

Однако понятие «информационная компетенция» на сегодняшний день не является однозначно определенным. К её значимым признакам относят выраженность активной социальной позиции и мотивации субъектов образовательного пространства, совокупность знаний, умений и навыков по поиску, анализу и использованию информации, наличие актуальной образовательной или профессиональной задачи, в которой актуализируется и формируется информационная компетенция [1].

В определении содержания информационной компетенции можно выделить два подхода. В первом смысл информационной компетенции задается техническим компонентом, акцент делается на умении использовать технические средства, информационно-коммуникативные технологии для хранения, обработки и передачи информации. Это так называемая «ИКТ – информационная компетенция». Для второго подхода исходной является категория «информация», процессы восприятия информации человеком, операции с информацией, способы информационной деятельности – целенаправленный поиск, переработка информации и др.

В музыкально-педагогическом образовании студентов используется согласование двух вышеобозначенных подходов к формированию информационных компетенций – технологического и подхода, основанного на развитии восприятия медиаинформации.

Важными умениями, входящими в содержание информационных компетенций, являются умения создавать презентации по изучаемому модулю дисциплины, использовать современные компьютерные программы, электронные музыкальные инструменты (синтезатор, электронное пианино), свободно использовать систему Интернет, базы данных в образовательном процессе и пользоваться интерактивными возможностями информационного пространства различного уровня, в том числе системой дистанционного образования.

Вышеперечисленные технологические информационные компетенции позволяют студенту использовать их в развитии логического, интонационно-слухового, эмоционального компонентов музыкального мышления, музыкальной памяти. Например, умение работать в формате современных компьютерных программ Finale, Sibelius и использовать продукты данных программ (звучащий нотный текст, хоровые партитуры, полифонические конструкты) расширяет возможности развития музыкального слуха обучаемого. Студент, слушая партию другого инструмента (в формате компью-

* Yulia Velichko, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of music education FSBEI HPE «The Mordovian state pedagogical Institute named after M.E. Evsev'eva».

терных программ *Finale*, *Sibelius*), воспринимает собственную (исполняемую на инструменте) партию с помощью зрительно-логического компонента мышления (если музыка исполняется по нотам), мышечных ощущений подушечек пальцев и интонационного образа собственного исполнения, который он воссоздаёт при игре. В данном случае продукт компьютерных программ выполняет функцию тренажёра внутреннего слуха и развития творческих способностей.

Значимыми в современном музыкально-педагогическом образовании являются навыки выполнения конкретных действий, направленных на эффективное усвоение учебного материала в музыкально-теоретическом контенте. Здесь важны информационные компетенции, связанные с *навыками идентификации*: нахождение в тексте информации, заданной в явном или неявном виде, идентификация терминов и понятий, обоснование сделанного запроса, умение точно интерпретировать вопрос, навыки взаимодействия с объёмной, противоречивой информацией, изложенной в текстах сложной, синтетической структуры. Также применяются информационные компетенции, определяющие *навыки поиска информации*: выбор терминов поиска с учётом уровня детализации, соответствие результатов поиска запрашиваемым терминам (способ оценки), формирование стратегии поиска; *навыки управления*: создание схемы классификации для структурирования информации, использование предложенных схем классификации для структурирования информации и множество других, связанных с содержанием общих интеллектуальных действий.

Этот блок развивается в музыкально-педагогическом процессе с помощью проблемных методов обучения, таких как частично-поисковые методы (организация работы студентов в системе Инфо-вуз, предполагающей выполнение индивидуальных заданий по ознакомлению и освоению музыкально-теоретической информации, понятий и категорий, тренинговых, обучающих заданий и др., использование интерактивных игровых приёмов с текстовой информацией). Также применяются исследовательские методы, предполагающие проблемное изложение (использование заданий в виде таблиц, графиков, создание коллективных и индивидуальных творческих работ, таких как портфолио, эссе, подготовка сообщения, фиксирующего проблему и способы её решения, подготовка статьи, критический анализ ситуации, критический анализ литературы) и другие.

Третий блок информационных компетенций студентов-музыкантов связан с *навыками восприятия аудиовизуальной музыкальной информации*. Данные навыки являются актуальными в современном медиатизированном пространстве. Восприятие музыки, существующей в сфере аудиовизуального языка, становится аудиовизуальным, то есть сложным синтетическим процессом, основанным на интеграции, внешнем и внутреннем взаимодействии художественных образов музыки и аудиовизуальных искусств, аудиального, музыкального и визуального образов в их структурно-содержательном единстве. В данных условиях функционирования музыкальное искусство должно восприниматься слушателями как особое поликультурное и полифункциональное явление.

Для решения обозначенной задачи в музыкально-педагогическом процессе педагогического вуза осуществляется формирование у студентов навыков восприятия на основе выполнения анализа и оценки аудиовизуального музыкального произведения, текста, информации с духовно-нравственных и художественно-эстетических позиций.

Характеризуя понятие «аудиовизуальная музыкальная информация», можно утверждать, что это музыкальная информация, функционирующая в сфере синтетических видов искусств (кино, телевидения, видео-арта), системы интернет, мультимедиа и других аудиовизуальных медийных каналов коммуникации.

Для адекватного восприятия аудиовизуальных музыкальных произведений обучающимся необходимо освоить язык аудиовизуальной культуры, особенности аудиовизуального художественного текста. Данная задача решается в процессе аудиовизуального образования личности в целом.

Анализ и оценка аудиовизуального музыкального произведения осуществляется по заданному алгоритму операций (шагов), включённых в структуру модулей программы анализа. Каждый модуль представляет собой законченное действие, последующее закрепление которого осуществляется в процессе выполнения специальных тренинговых заданий и упражнений.

Содержание первого модуля программы анализа аудиовизуального музыкального произведения связано с анализом содержания музыкального образа аудиовизуального произведения, музыкального текста как структурной единицы звукозрительного образа в аудиовизуальном музыкальном произведении. После теоретического освоения информации, обучаемые слушают музыкальное произведение в структуре аудиовизуального музыкального образа. На этом этапе обучаемые не видят изображения. Это связано с особенностями аудиовизуального восприятия. Зрительный компонент мышления всегда «перекрывает» музыкальный (звуковой) компонент при восприятии художественного образа. Поэтому, чтобы сохранить музыкальные ассоциации обучаемого, его эмоции, чувства, идеи в процессе осознания аудиовизуального музыкального произведения акцентируется внимание на музыкальном образе, что способствует развитию внутреннего музыкального слуха.

Второй модуль связан с анализом пластического, то есть зрительного образа. Обучаемые до освоения данного способа обучения музыке должны знать и уметь выделять основные средства языка экранного повествования и его структурные единицы.

Третий модуль программы анализа построен на операциях, которые отражают слияние, синтез содержания музыки и изображения. Последовательно выполняя действия данного модуля, обучаемые участвуют в процессе соединения двух образов в единое целое (целостный звукозрительный образ). Результатом анализа модуля должно стать осознание идеи аудиовизуального музыкального произведения и выявление личного отношения обучаемых к художественному произведению.

Новым в заявленном способе формирования информационных компетенций в музыкально-педагогическом процессе является то, что он способствует развитию восприятия аудиовизуальных музыкальных произведений различных видов и жанров, таких как:

- аудиовизуальная транскрипция – самостоятельная, экранная постановка, оригинальная экранная интерпретация, переложение содержания музыки на язык экранного изображения.

- экранная музыка (телемузыка, киномузыка) – новый род музыки, её содержание и форма подчинены логике самостоятельного экранного драматургического развития (М.С. Каган).

В целом, три направления учебно-музыкальной деятельности, направленных на формирование информационных компетенций, обеспечивают целостность музыкально-педагогического процесса и позволяют нейтрализовать деструктивные факторы влияния медиасреды на духовное развитие личности студента-музыканта, препятствуют её гуманитарному кризису.

References

1. Белкина Н.Н. Использование приёмов проблемного обучения для формирования информационных компетенций у учащихся начальной школы // Инновационные технологии в образовательном процессе: сб. науч. работ. Т. 1. Белгород, 2011. С. 225-228.
2. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / отв. ред. Л.Е. Курнешова. М.: Московский центр качества образования, 2008. 96 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
4. Федоров А.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» // Инновации в образовании. 2007. № 10. С. 75-108.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.

TECHNOLOGY FORMATION OF ART-INTERPRETIVE COMPETENCE IN
THE MUSIC-LEARNING PROCESS

I. Molostvova*

Abstract

In article theoretical reference points of realization of technology of formation of the art and interpretative competence being a general kind of activity of the musician are stated. The characteristic of educational tasks on art interpretation of the music, focused on mastering by a profession as socially and kulturo-significant activity is given.

Keywords: art interpretation of music, educational technology, competence approach.

Интерпретация является профессионально значимой деятельностью специалиста в области музыкального искусства, обуславливающей успешность освоения им культурно-художественных смыслов. Образовательная эффективность интерпретации заключается в том, что она позволяет моделировать условия деятельности музыканта как профессионала, охватывая ее ключевые моменты, актуализируя комплексное, культуроадекватное применение имеющихся знаний, умений при опоре на актуализированные личностные качества. Готовность к осуществлению художественного истолкования музыкальных произведений рассматривается нами как компетенция в силу того, что, являясь индивидуально-личной характеристикой, она неотъемлемо присутствует в решении различных социокультурно значимых профессиональных задач, максимально отражает специфику профессионального труда музыканта как субъекта культуры. Под *художественно-интерпретационной компетентностью музыканта мы подразумеваем способность к освоению, хранению и трансляции культурно-художественных ценностей и смыслов музыкального искусства при опоре на соответствующие музыкально-познавательные операции и реализацию их результатов в профессиональной деятельности с учетом осуществления межличностной коммуникации в условиях социокультурного пространства.*

Степень сформированности художественно-интерпретационной компетентности музыканта обуславливается совокупностью входящих в нее частных компетенций. К ним относятся аудиально-перцептивные, музыкально-познавательные и коммуникативные. Каждая из названных компетенций в свою очередь представляет собой системное образование, включающее в себя соответствующие знания, опыт специальной деятельности и необходимые личностно-психологические качества. В частности, первая компетентностная область (аудиально-перцептивная) включает в себя знания о закономерностях бытия музыки как темпорального информационного потока, умение сосредотачиваться и охватывать максимально возможное количество звучащих элементов музыкальной речи, не теряя при этом из виду целостный художественный образ, а также способность к эмоционально-чувственному содержательному смысловому взаимодействию с музыкой, медитативному погружению в собственные переживания, вызванные музыкой, и их рефлексивному анализу. Комплекс музыкально-познавательных компетенций связан непосредственно со знаниями и опытом деятельности, получаемыми в музыкально-теоретических курсах, и основывается на операциях системного мышления, актуализации соответствующих аспектов профессионального труда специалиста, выражающихся, в частности, в выборе адекватных методов решения интерпретационных задач. Коммуникативные компетенции охватывают умение слышать музыку не только как звуковой поток, вызывающий определенные чувства и эмоции, но как речь, т.е. способность вступать в смысловое взаимодействие с ней, а также способности вести позитивный художественный диалог с другими субъектами в рамках функционирования музыкальной культуры.

Как видно из характеристики компетенций, интерпретация не является чисто «холодным» интеллектуальным актом, она требует от интерпретатора одухотворения познания живым творческим участием, идущим от *желания* постичь художественную истину и (главное!) поделиться открытым. Этот мотив, входя в каждую из названных компетенций, обуславливает истинно художественный эффект интерпретации и опирается на уникальный комплекс психических свойств и индивидуально-личностных качеств, проявлений интуитивного начала, а также наличие определенного художественного багажа, жизненного опыта, совокупно обеспечивающих выход субъекта на уровень высокодуховного взаимодействия с музыкой.

* Irina Molostvova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of music education FSBEI HPE «The Mordovian state pedagogical Institute named after M.E. Evsev'eva».

Технологию формирования художественно-интерпретационной компетентности мы представляем четырехурневой. На *первом уровне* аспекты интерпретационной компетентности связаны с познанием отдельно взятого музыкального произведения, опирающиеся преимущественно на эмоции, чувства, впечатления. Они являются важным атрибутом *целостности* постижения музыкальных явлений при отсутствии на данном этапе глубоких теоретических знаний, устоявшихся навыков работы с музыкальным материалом, а также в связи с наличием пока преимущественно стихийно складывающегося музыкального опыта. Ведущая культурозначимая функция учащегося-музыканта – «человек – слушатель», в силу чего данный уровень можно охарактеризовать как *перцептивный*. Таким образом, ведущей задачей преподавателя является актуализация увлеченности музыкой, становление понимания ее как обязательной духовной ценности личности, формирование базы для дальнейшего развития музыкально-художественного вкуса. Главное при этом – предоставление учащемуся максимальной свободы в выражении себя, собственного ощущения музыки, в раскрытии его внутреннего творческого потенциала. Это достижимо при опоре интерпретационно-ориентированной деятельности на формирование стойкой мотивации учащегося к самовыражению, становление такого качества как «воля к диалогу». Ключевой вопрос к освоению музыкального содержания на этом уровне – «Что это?» (здесь и далее указательное местоимение «это» подразумевает художественные проявления музыкального искусства) – способствует тому, что музыкальное произведение становится объектом заинтересованного художественного обсуждения, с тем, чтобы стать частью духовного мира учащегося, его повседневной жизни.

Вторая ступень предложенной технологии формирования художественно-интерпретационной компетентности выводит учащегося на уровень интерпретации музыкального произведения в контексте других сочинений, принадлежащих определенному музыкальному жанру, что требует от него знания системы средств музыкального языка и условий их проявления как жанровых средств. На этой стадии целостность охвата музыкального произведения связывается с умением создать более или менее осмысленный, жанрово определенный художественный образ, желанием его воплотить в достаточно индивидуализированной форме и собственно воплощением. В контексте целой системы музыкального образования этот уровень является промежуточным – между допрофессиональным и собственно профессиональными. Здесь происходит переход к позиции учащегося-музыканта как «человека познающего», а содержательным центром является совокупность базовых теоретических знаний, влияющих на качество исполнительской деятельности учащегося; следовательно, этот уровень можно назвать *когнитивным*, а ключевой вопрос будет звучать следующим образом: «Как это создано?».

Освоение *третьего* уровня выражается в интерпретации музыкального произведения в контексте целого художественного направления, стиля, для чего требуются соответствующие аналитико-синтезирующие навыки. На этой ступени художественно-интерпретационная деятельность связана с анализом устройства художественной целостности, овладением необходимыми познавательными операциями и музыкально-исполнительскими действиями или изобретением своих собственных, осмысленным использованием полученных знаний для углубления собственного творческого замысла и его воплощения. Исходя из сказанного, новым важнейшим критерием овладения художественно-интерпретационной компетенцией является *операционный*. Не порывающий с предыдущими уровнями, он предполагает сформированность навыков детализации создаваемого образа через осознание элементов нотного текста как содержательно-стилевых, самостоятельного отбора адекватных исполнительских приемов. Поэтому важным критерий овладения этим уровнем интерпретационной деятельности – степень самостоятельного выбора и использования при работе с определенным художественным материалом максимально необходимых данных музыковедческих дисциплин и их творческой реализации в исполнительской и словесной интерпретации. Особую важность на этом этапе приобретает вопрос: «Почему это сделано именно так?». В этом случае педагогическая деятельность ориентируется на отработку операций креативного мышления, расширение и углубление объема музыкально-теоретических и исторических знаний. Все это направляется на достижение цели становления «музыканта-деятели».

Четвертый уровень соотносится с выявлением ключевой идеи (концепции) интерпретируемого музыкального произведения, осуществляемым на основе сложившихся мировоззренческих позиций субъекта учения. Высшая ступень официального музыкального образования (но, конечно, не последняя в профессиональном становлении музыканта), в отличие от предыдущей – можно сказать, «ремесленной», – направлена на становление *музыканта-художника, музыканта-мыслителя, создателя культурных ценностей*. Здесь важнейшим критерием выступает концептуальность интерпретационной деятельности профессионала, необходимым (а не только желательным) становится проявление максимально уникального, творчески-философского личностного начала. Педагогическая деятельность на этом уровне выражается в сти-

муляции диалектического осмысления явлений, становлении собственно художественной концепции музыкального произведения, в силу чего ключевым вопросом этого уровня является следующий: «Что это *значит*?».

Предложенная технология формирования художественно-интерпретационной компетентности позволяет осуществлять адекватную диагностику и определять приоритетные направления индивидуального развития каждого обучающегося, а также разрабатывать технологические подходы к освоению художественно-интерпретационных компетенций, определяя актуальный на данный момент этап работы, учитывая преемственность с предыдущим(и) и последующим(и) уровнями художественно-интерпретационной компетентности. Рассмотрение технологии формирования художественно-интерпретационной компетенции музыканта как обязательного компонента музыкально-образовательного процесса позволяет увидеть в ней одно из условий диверсификации образовательных программ на различных уровнях обучения и усиления субъектности образования (в силу индивидуально-уникального характера данной деятельности).

References

1. Власова В.Б. Модернизация и глобализация: образы России в XXI веке: монография / В. Б. Власова [и др.]; Рос. акад. наук. Ин-т философии. М.: ИФРАН, 2003. 205 с.

ORGANIZATIONAL FORMS OF EDUCATION OF UNDERGRADUATES
IN A COURSE «TECHNOLOGIES OF SKILLED AND EXPERIMENTAL WORK
IN SYSTEM OF MUSIC EDUCATION»

S. Shishkina*

Abstract

In article organizational and didactic features of preparation of undergraduates in pedagogical higher education institution are considered.

Keywords: master preparation, organizational forms of education.

В современной дидактике организационную форму обучения понимают как «специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами и видами деятельности обучающегося» [1, с. 185]. Курс по выбору «Технологии опытно-экспериментальной работы в системе музыкального образования» в качестве организационных форм включает лекционные и практические занятия, а также самостоятельную работу магистрантов и консультации преподавателя. Названные формы организации образовательного процесса позволяют в полной мере осуществлять теоретическую и практическую подготовку обучающихся.

Так как изучение данного курса магистрантами является необходимой основой для последующего прохождения научно-педагогической и научно-исследовательской практики, написания выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации), то выбор организационных форм обучения диктуется основными целями освоения дисциплины (модуля) «Технологии опытно-экспериментальной работы в системе музыкального образования», среди которых:

- усвоение системы знаний о методологии опытно-экспериментальной работы;
- овладение технологией опытно-экспериментальной работы в системе музыкального образования;
- развитие исследовательских (мыслительных, презентационных, поисковых, информационных, инструментально-экспериментальных и коммуникативных) умений;
- подготовка к прохождению научно-педагогической и научно-исследовательской практики и выполнению магистерской диссертации.

Исходя из вышесказанного для реализации лекционной формы обучения предназначены темы «Научно-педагогическое исследование в системе музыкального образования», «Категориально-терминологический аппарат научного исследования», «Теоретические основы технологии опытно-экспериментальной работы в системе музыкального образования» и «Моделирование опытно-экспериментальной работы». Необходимо отметить, что согласно Положению о магистерской подготовке (магистратуре) в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (2011 г.) для лекционного изучения материала магистрантам отводится только 20% аудиторных занятий. Поэтому наиболее эффективной для обучения магистрантов в режиме дефицита учебно-аудиторного времени является интерактивная форма проведения лекции. Данная форма предполагает применение преподавателем следующих активных форм обучения: фасилитация, мотивационная речь, управляемая дискуссия, беседа или диалог, модерация, мультимедиа-технологии (демонстрация слайдов или учебных фильмов), мозговой штурм и т.д.

Интерактивная лекция предполагает активное вовлечение обучающихся в процесс изучения нового материала на всех этапах занятия: совместное формулирование проблем и задач, совместное рассмотрение фактов, явлений, процессов, совместную оценку их содержания, сущности и специфики посредством формулировки и верификации гипотез о них, поиска критериев измерения, аналогии и сравнения, синтеза и обобщения и т.д.

В значительной степени успех технологии интерактивной лекции опирается на профессиональный отбор информационных материалов, последовательность их представления, сопровождающий контекст, качество модерации и фасилитации (наводящие вопросы, актуализация проблематики и направлений поиска, мотивация, коррекция, организация и стимулирование пространства общей рефлексии), а также качество визуального представления с использованием мультимедийных ресурсов (компьютер, мультимедийный проектор). Заранее готовясь к лекции, преподаватель разрабатывает на компьютере в программе Power Point пакета Microsoft Office необходимое количество слайдов, дополняя видеoinформацию звуковым сопровождением и элементами анимации.

Эффективность проведения лекции повышается также при внедрении в нее фрагментов видеуроков. Для этого преподаватель должен обладать необходимым уровнем знания компьютерной техники и владеть навыками работы с различными программами. Важным условием проведения интерактивной лекции является нали-

* Svetlana Shishkina, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of music education FSBEI HPE «The Mordovian state pedagogical Institute named after M. Evsev'eva».

чие необходимого материального обеспечения – специализированных кабинетов, оснащённых компьютерной техникой и современными средствами публичной демонстрации аудиовизуального материала.

Практические занятия – основная организационная форма учебного процесса магистрантов, направленная на конкретизацию, углубление и закрепление лекционного материала, активизацию познавательной деятельности студентов, овладение методами практического применения изученного материала в профессиональной деятельности, а также накопление и развитие опыта моделирования и осуществления экспериментальной работы.

Практические занятия проводятся в единстве теории и практики, в особенности при обсуждении методических вопросов (моделирование опытно-экспериментальной работы и др.). Кроме того, на практических занятиях магистранты отчитываются о выполнении заданий для самостоятельной работы, которые даются в конце каждого занятия.

В связи с этим первая часть занятия предполагает рассмотрение теоретических вопросов, вторая – деятельностно-практическое освоение учебного материала. В условиях информативной насыщенности курса и ограниченности учебного времени важно направить внимание магистрантов на изложение существенных характеристик и определений, выработку умений анализировать проблему, говорить о ней кратко, тезисно, категориально, выделяя главное. Рекомендую основную и дополнительную литературу, целесообразно назвать освещаемые вопросы, проблематику, отметить актуальность, новации, теоретическую или практическую направленность.

Особенность практических занятий состоит в многообразии видов деятельности, что создает необходимые педагогические условия для глубокого и разностороннего усвоения содержания курса. Преподаватель использует преимущественно диалоговые, творческие, интерактивные методы обучения. Наиболее целесообразными среди них являются учебные дискуссии, учебный диалог, дидактические и ролевые (имитационные) игры, выступления с сообщениями.

Дидактическое значение самостоятельной учебной работы как организационной формы обучения магистрантов обуславливается тем, что в ее основе лежит активная познавательная деятельность каждого обучающегося: она способствует развитию у будущего учителя заинтересованности в изучаемом материале, инициативности в поиске нужной информации, потребности в систематическом пополнении необходимых знаний и т. д. Самостоятельная работа формирует стержневое качество в личности магистранта – профессионально-педагогическую направленность, без которой невозможно становление психологической готовности к музыкально-педагогической деятельности в школе, так как именно от направленности личности зависит отношение будущего специалиста к потенциальной профессиональной деятельности, возникновение внутренней тенденции к интеграции уже имеющихся свойств и отношений, знаний и умений, к развитию личностных качеств студента. Таким образом, самостоятельная работа обучающихся в вузе является одним из факторов развития профессионально-педагогической направленности личности; от ее организационной и содержательной наполняемости зависит успешность становления данного качества, а также эффективность обучения и будущей самостоятельной профессиональной деятельности [2, с. 137].

Задачи самостоятельной работы магистрантов:

- углубить и закрепить знания по данной дисциплине;
- обеспечить взаимосвязь теории и практики;
- сформировать комплекс исследовательских умений, направленных на профессиональное становление будущего специалиста;
- побудить к самообразованию, саморазвитию;
- способствовать развитию познавательных способностей и интересов, проявлению инициативы, самостоятельности, творчества, готовности к поиску, переосмыслению, самореализации.

Организация самостоятельной работы направленной на усвоение теоретического материала, включает изучение специальной литературы (научной литературы, учебных пособий, статей, справочных изданий, книг по музыке и др.), подготовку устных сообщений, выполнение творческих и письменных работ исследовательского характера. В самостоятельную работу по технологиям опытно-экспериментальной работы в системе музыкального образования выносятся также усвоение дополнительного учебного материала по педагогическому проектированию, моделированию, разработка диагностических заданий, подбор музыкального материала для экспериментальных заданий.

В задачу преподавателя входит своевременное информирование студентов о содержании заданий и требованиях к самостоятельной работе, сроках ее проведения и критериях оценки. Преподаватель контролирует результаты самостоятельной работы, доводит до сведения студента, что выполнение (или невыполнение) заданий будет учитываться при проведении зачета.

References

1. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В.Д. Симоненко. М.: Вентана-Граф, 2006. 368 с.
2. Шишкина С.В. Организация самостоятельной работы студента-музыканта в педагогическом вузе // *Фундаментальные исследования: научный журнал*. 2008. № 4. С. 137-138.

GOAL-SETTING IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE APPROACHES TO DEVELOPMENT OF GENERAL MUSICAL EDUCATION IN MODERN SOCIO-CULTURAL CONDITIONS

A. Khamitskaya *

Abstract

The article is devoted to one of those scientific problems that at the present stage of development of the educational process are of particular relevance. The article draws attention to the phenomenon of goal-setting, methodological role which allows us to consider it as one of the innovative means of addressing a range of existing educational problems, concerning, in particular, and the development of General music education.

Keywords: cultural space, educational process, socio-cultural conditions, goal-setting, purpose, musical education, innovative means.

В научных исследованиях последних лет всё большую актуальность приобретает проблема развития образования как института проектирования культурного пространства (О.А. Фиофанова, Д.С. Лихачёв, Б.С. Гершунский). Культурным пространством в науке называют «динамическую сеть взаимосвязанных социокультурных событий, создаваемых в среде пребывания людей; временное сочетание источников энергии, способных обеспечить развитие личности в соответствии с культурными целями» [1, с. 588]. Обращение к данной проблеме вызвано тем, что в условиях рыночных отношений происходит «заслонение» культурной миссии образования «игрой спроса и предложения на образовательные услуги» [Там же]. Это, в свою очередь, приводит к снижению ориентации образовательного процесса на гуманистические ценности и усилению технологической направленности образования [2, с. 533; 3].

В настоящее время на уровне ряда международных организаций (Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), Международный музыкальный совет, Международное общество музыкального образования (ИСМЕ), Европейский музыкальный совет (ЕМС) и др.) большое внимание начинают уделять проблеме сближения целей обучения с целями воспитания (целей образования с целями культуры). Одним из путей решения данной задачи называют развитие музыкального воспитания в условиях общеобразовательного процесса.

Анализ современной социо-культурной ситуации показал, что сегодня развитие общего музыкального воспитания испытывает влияние ряда негативных факторов, характерных для многих стран мира. Одними из главных факторов являются:

1. Изменение социо-культурных условий восприятия и бытования музыки. На протяжении многих столетий произведение музыкального искусства создавались и воспринимались как отражение глубоких социальных идей, получивших осмысление и воплощение в соответствующих формах и художественных образах (идея внутреннего величия и гармонии в музыке Генделя, Баха, Моцарта, Бетховена, дисгармонии и противоречивости окружающего мира – у Шёнберга, Берга, идея патриотизма – у Шостаковича, Прокофьева и т.д.) [4, с. 9-47]. Сегодня же широко востребована чисто развлекательная функция музыки, кроме того, «потребность в искусстве сама является в значительной степени идеологией, утверждающей, что вполне можно обойтись и без искусства, причём это свойство она приобретает не только объективно, но и в душе потребителя, который под влиянием изменившихся условий своего существования без особых усилий меняет свои вкусы, поскольку вкусы его всегда следуют линии наименьшего сопротивления» [5, с. 351-352].

2. Воздействие информационного пространства. В настоящее время существенную роль в формировании музыкальных интересов, вкусов и потребностей подрастающих поколений всё больше играют средства массовой информации, которые предлагают не всегда качественные и по смысловому, и по музыкальному содержанию образцы. Восприятие безграничной информации требует от человека умения ориентироваться в ней и избирательно относиться к её выбору, в том числе и в области музыки.

В свете влияния обозначенных факторов заметную актуальность приобретает призыв ЮНЕСКО: «Все силы общества должны быть мобилизованы на обеспечение того, чтобы новые поколения этого века приобрели знания и навыки, а также (что, видимо, ещё более важно) сделали выбор в пользу ценностей, моделей поведения, этических принципов и нравственных ориентиров, которые позволят им стать ответственными гражданами мира и гарантией стабильного будущего» [6, с. 12].

Сегодня целеполагание в области общего музыкального воспитания, согласно международным документам, базируются на трёх основных целях: 1. *доступ*: «музыкальное образование (...) должно быть обязательным компонентом учебной программы во всех европейских школах», кроме того, быть непрерывным процессом, доступным не только в рамках школьного обучения, но и на протяжении всей жизни чело-

* Alena Khamitskaya, post-graduate student of the Department of musical and instrumental subjects of aesthetic education faculty, Belarusian state pedagogical University.

века); 2. *качество*: а) включение педагога-музыканта в непрерывный процесс профессионального развития; б) разработка критериев оценки деятельности педагога-музыканта; в) создание возможности для обмена передовым педагогическим опытом на местном, национальном и международном уровнях; 3. *решение социальных и культурных проблем* посредством обращения к «непреходящей ценности музыки» как к «мощному инструменту» преодоления современных социо-культурных проблем и противоречий [7, с. 2-4]. Кроме названных приоритетных целей разработаны и возможные условия их реализации в рамках системы общего среднего образования. Достаточно подробно они изложены в «Дорожной карте художественного образования» («Road Map for Arts Education» (ЮНЕСКО, 2006 г.) и Боннской декларации (Европейский музыкальный совет, 2011 г.) [6; 7].

Таким образом, анализ предложенных на международном уровне стратегий повышения качества образования и расширения культурного пространства, позволяют нам подойти к обоснованию целеполагания как одного из инновационных средств развития общего музыкального воспитания. Эта идея подкреплена выводами о том, что выдвинутые цели носят прогностический характер, ориентированы на перспективу и основаны на ясном представлении о желаемом результате в будущем (какими мы видим себя и общество в будущем?). Заметной особенностью целеполагания как инновационного средства развития общего музыкального воспитания в контексте повышения качества образования и расширения культурного пространства можно назвать и тот факт, что разработка музыкально-педагогических целей тесно связана с реализацией важнейших прав человека, среди которых – право на полноценное развитие личности, на свободный доступ к участию в культурной жизни общества, право наслаждаться искусством не зависимо от интеллектуальных, физических и творческих способностей [8; 9].

References

1. Фиофанова О.А. Диалог образования с институтами гражданского общества: социальное проектирование пространства культуры // Диалог культур в условиях глобализации: Доклады XI-х Международных Лихачевских научных чтений, 12–13 мая 2011 г. / Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов. Т. I. С. 588-590. URL: <http://www.lihachev.ru>. Дата доступа: 14.06.2012.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: Совершенство, 1998. С. 533.
3. Лихачёв Д.С. Культура как целостная среда // Новый мир. 1994. № 8. С. 3–8.
4. Сохор А.Н. Музыка и общество. М.: Знание, 1972. С. 9-47.
5. Адорно Т. Эстетическая теория / Т. Адорно; пер. с немец. А.В. Дранова. Москва: Республика, 2001. С. 351-352.
6. Road Map for Arts Education [Electronic resource] / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Lisbon, 2006. URL: <http://portal.unesco.org>. Дата доступа: 15.05.2012.
7. Bonn Declaration: the European Music Council, September 2011 // A regional group of the EMC. Bonn, 2011. URL: <http://www.emc-imec.org>. Дата доступа: 16.05.2012.
8. Всеобщая декларация прав человека: Принята Резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 мая 1948 г. // Декларации. ООН, 2012. URL: <http://www.un.org.ru>. Дата доступа: 13.05.2012.
9. Конвенция о правах ребёнка: Принята Резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 г. // Конвенции и соглашения. ООН, 2012. URL: <http://www.un.org.ru>. Дата доступа: 13.05.2012.

ON THE RELATION OF GENERAL MUSIC
AND VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS FURTHER EDUCATION

O. Militsina* & T. Shutova**

Abstract

The article defines the goals and objectives of primary music education, highlighted the dominant features for each level of music education, the analysis of the ratio of general music education and special musical training of students in the children's music school.

Keywords: additional education, children's music schools, music and cultural development of the individual.

Главная особенность современной социально-педагогической ситуации состоит в демократических преобразованиях и изменениях, вызванных реформированием российского образования: обновляется содержание образования, утверждаются его развивающие начала, осуществляется переход на вариативное обучение, образование по выбору.

В этих условиях нельзя не обратить внимания на дополнительное образование как неотъемлемую часть системы непрерывного образования, призванную обеспечить ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального, физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей.

Термин «дополнительное образование» был введен в педагогический обиход Законом РФ «Об образовании» (1992) [6]. Однако сам феномен имеет в России давние (с конца XIX века) и прочные традиции. Опираясь на них, советская система создала и развивала колоссальную сеть внешкольных детских учреждений. Не отрицая несомненные достижения школы тех лет (множество кружков и секций, преемственность в воспитательной работе, создание условий для разновозрастного общения школьников), сегодня следует по-новому взглянуть на систему дополнительного образования. Прежде всего, этот вид образования ориентируется на свободный выбор каждым ребенком той или иной области знаний и умений, формирование собственных представлений о мире, развитии познавательных мотиваций и способностей. Вся учебно-воспитательная работа строится на индивидуальных особенностях воспитанника, на возникающих в ходе познания интересах к различным сферам жизни. Такая индивидуально-личностная направленность деятельности позволяет учреждениям дополнительного образования активно использовать потенциал свободного времени, более эффективно решать проблемы духовно-нравственного, эстетического и т. п. воспитания детей. Нельзя не отметить и многообразие видов деятельности, осуществляемой в учреждениях дополнительного образования, которое позволяет удовлетворить самые разные интересы и дает возможность получения допрофессионального и начального профессионального образования.

По мнению А. Бруднова, «своеобразие дополнительного образования связано с инновационными идеями: гуманистической направленности образования, построения индивидуализированных систем обучения, превращения знания в инструмент творческого освоения мира» [1].

Проблемный анализ концепций обновления образовательной системы России, сделанный Управлением внешкольного дополнительного образования Министерства образования РФ, позволяет отнести дополнительное образование к сферам наибольшего благоприятствования для развития воспитательной работы с учащимися.

Одной из наиболее значимых составляющих дополнительного образования является музыкальное образование. А. Лагутин рассматривает музыкальное образование «как освоение системы знаний, умений и навыков в области музыки в процессе специально организованного обучения, а также через музыкальную практику или самообразование. Приобретение знаний, умений и навыков, составляющих в совокупности содержание музыкального образования, позволяет осуществить ту или иную музыкальную деятельность как в области самодеятельного любительского музицирования, так и в профессиональной сфере» [2]. Музыкальное образование формирует творчески активную личность, способную сознательно участвовать в усвоении, приумножении и распространении музыкальной культуры общества.

В системе музыкального образования выделяют общее или начальное музыкальное образование, достаточное для любительского музицирования и активной слушательской деятельности, и специальное-профессиональное, так как его назначением является подготовка музыкантов для исполнительской, педагогической, композиторской работы. Начальное музыкальное образование можно получить в процессе специально организованного обучения в музыкальной школе. В современных условиях музыкальная школа является одной из основных баз широкого распространения музыкальной культуры. Цель школы общего музыкального образования, по мнению И.

* Olga Militsina, candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer the FSBEI HPE «The Mordovian state pedagogical Institute named after M. Evsev'eva».

** Tatyana Shutova, senior lecturer the FSBEI HPE «The Mordovian state pedagogical Institute named after M. Evsev'eva».

Кууса, – «сделать музыку достоянием не только одаренных детей, которые изберут ее своей профессией, но и всех тех, кто обучается в ней» [3].

А. Лагутин, конкретизируя цели и задачи начального музыкального образования, определяет их следующим образом.

Цели:

- формирование в контакте с общеобразовательной школой всесторонне развитой личности школьников;
- всемерное развитие способностей и склонности детей к музыке;
- передача им некоторого опыта художественного познания действительности;
- подготовка школьников к самостоятельной музыкальной деятельности, которая поможет им содержательно проводить досуг и проявлять общественную активность.

Достижение данных целей предполагает формирование у школьников определенного отношения к музыке и своей музыкальной деятельности, а также тесную связь обучения с повседневной практикой культурной жизни.

Задачи начального музыкального образования по отношению к его целям носят более частный характер и нагляднее отражают содержательную сторону обучения. Важнейшие из них:

- формирование и развитие музыкального вкуса, потребности и умения слушать музыку избирательно, интереса и любви к музыкальному искусству и знаниям о нем;
- обучение игре на каком-либо музыкальном инструменте и умению самостоятельно разбирать музыкальные произведения;
- целенаправленное развитие слуха и передача комплекса знаний о музыке как в процессе практического музицирования, так и путем специальных упражнений и изучения музыкальной грамоты и музыкальной литературы;
- профессиональная ориентация учащихся – выявление одаренных детей, способных к профессиональной музыкальной деятельности, и их подготовка к поступлению в специальные музыкальные учебные заведения [2].

Следует отметить, что на протяжении развития начального музыкального образования соотношение в нем между общим музыкальным образованием и специальной подготовкой наиболее способных детей к дальнейшей профессионализации не оставалось неизменным. Если возникновение школ было вызвано стремлением приобщить детей к искусству, дать им разностороннее музыкальное воспитание (общеобразовательная школа тогда еще не была готова к решению такой задачи), то с 30-х годов XX века усилилась тенденция в сторону профессионализации образования: главной целью ДМШ становится обучение игре на том или ином музыкальном инструменте. С увеличением количества музыкальных училищ и повышением уровня профессиональной подготовки молодых музыкантов все более возрастала роль ДМШ как подготовительной ступени к профессиональному обучению. Вплоть до середины 50-х годов прием в училища превосходил выпуск ДМШ, и каждый выпускник мог рассчитывать на поступление в училище. Однако затем в связи со стремительным развитием начального музыкального образования это соотношение стало коренным образом изменяться, и теперь лишь 15% оканчивающих школы могут поступить в училища.

Возникает закономерный вопрос: куда готовится вся масса выпускников ДМШ, которые не могут, да и не собираются поступать в училища? Они пополняют ряды художественной самодельности, ряды грамотных любителей музыки, то есть образуют «питательную среду» музыкальной культуры в целом. Эту функцию нельзя отнять у ДМШ и передать каким-либо другим музыкальным учебным заведениям по причинам массовой тяги широких слоев общества к музыкальному образованию, невозможности удовлетворить эту потребность силами общеобразовательных школ, слабой развитостью других форм: кружков, студий и т. д. Здесь следует особо подчеркнуть, что именно в ДМШ определяется – быть ученику профессионалом или любителем, осуществляется выбор будущей музыкальной профессии. В этом смысле именно здесь происходит формирование мотивационной сферы учащихся: «Принятие профессии порождает... определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности» [4].

Подобная разнонаправленность функций ДМШ порождает своеобразные «ножницы» во всей системе музыкального образования, – чем выше критерий отбора поступающих в училища и вузы, тем более односторонний характер приобретают занятия на предыдущем этапе, так как начинает все больше главенствовать задача подготовки к предстоящим вступительным экзаменам. В этих условиях возникает целый ряд негативных последствий:

1. Значительная часть учащихся, не имеющих перспектив перехода к следующей ступени образования, попадает в разряд «середняков», а в ДМШ вообще рассматривается как «балласт», мешающий интенсивному обучению способных детей.

2. У «отсеиваемых» при переходе к следующему этапу обучения зачастую формируется «комплекс неполноценности» относительно своих музыкальных способностей, что особенно распространено среди выпускников ДМШ.

3. Формы занятий на каждом этапе образования все более приобретают репетиторский характер.

Крайне необходимо найти способы координации всех задач для каждого звена в системе музыкального образования. По мнению Н. Г. Дьяченко, одним из путей решения этой проблемы может стать выявление доминирующей для каждого звена функции. Многочисленность ДМШ с нашей стране (более 7000), постоянное повышение спроса на начальное музыкальное образование, малая его эффективность в обще-

образовательных школах делают очевидным, что для этого звена доминирующей функцией является общее музыкальное воспитание. Как уже отмечалось, большинство выпускников ДМШ не продолжают музыкальное образование, перед ними не стоит задача приобретения музыкальной профессии. Вместе с тем качество общего музыкального воспитания вполне способно быть критерием отбора при поступлении в музыкальное училище. Эта бифункциональность создает определенные трудности, требующие поиска различных вариантов решения. Возможно, что было бы целесообразно дифференцировать обучение, организовав специальные группы для подготовки перспективных учеников к поступлению в музучилища. Выделение должно происходить без противопоставления их остальному коллективу. Одаренные ученики могут получать дополнительные занятия, заниматься в кружках при этих же школах, тем самым приобретая какие-то профессиональные знания. Для музучилищ, соответственно, такой доминирующей функцией будет профессионализация музыкального образования. Для вузов – специализация музыкального образования [5].

Предложенная система распределения функций может способствовать тому, что на каждом этапе образования перед подавляющим большинством учащихся были бы поставлены посильные задачи и вместе с тем сохранился бы принцип отбора лучших для последующих этапов обучения при сохранении автономности задач на каждом из них. Это будет иметь значительные последствия для представлений об идеале выпускника каждого звена, для развития связей между звеньями в системе музыкального образования.

Сказанное позволяет сделать следующие выводы: важнейшей задачей системы дополнительного музыкального образования в целом и начального музыкального звена, в частности, является, во-первых, наиболее полное выявление и развитие творческих способностей и интересов детей; во-вторых, создание наилучших условий для формирования гармоничной, с богатыми духовными запросами личности. Каждый выпускник музыкальной школы должен найти свое место в музыкальном мире, соответствующее его возможностям и склонностям, будь он профессионал или любитель музыки. Большие возможности внешкольных учреждений дополнительного музыкального образования в плане сочетания коллективных, групповых и индивидуальных занятий, обширный арсенал видов и форм воспитательной деятельности позволяют обеспечить целостный подход к воспитанию и развитию личности школьников.

References

1. Бруднов А.К. Развитие дополнительного образования детей в условиях общеобразовательного учреждения // Воспитание школьников. 1995. № 2. С. 2-3.
2. Дьяченко Н.Г. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальном учебном заведении. Киев: Музична Украина, 1987. 110 с.
3. Закон РФ «О дополнительном образовании» URL: <http://www.ubo.ru/normative/1>.
4. Куус И. Коллективное музицирование в ДМШ и его значение в музыкальном воспитании учащихся // Вопросы методики начального музыкального образования. М., 1981. С. 91.
5. Лагутин А.И. Основы педагогики музыкальной школы: учеб. пособие для учащихся муз. училищ. М.: Музыка, 1985. 142 с.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982. 315 с.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE SOCIO-PERSONAL COMPETENCES OF GRADUATES IN ECONOMICS IN THE UNIVERSITY

E. Saitbatalova *

Abstract

Describes the process of designing socio-personal competences of graduates of the University. Examines the materials of the STATE higher professional (training) and the opportunities for its use variable parts for designing flexible and skills of University graduates.

Keywords: university, university graduates.

В рамках складывающихся традиций компетентностного подхода в образовании, общество существенно изменяет структуру труда, трудовых отношений, социальной защиты людей, занятости населения. А важными производительными факторами стали информация и научное знание. Сформировалось направление в обществе, основанное на знаниях, направленное на достижение высокого уровня качества и безопасности жизни людей.

Рассмотрение качества образования с позиции компетентностного подхода означает, что современная образовательная парадигма ориентирована на переосмысление ключевых методологических подходов к практике принятия и реализации решений, связанных с обучением и профессиональной подготовкой специалиста к динамично изменяющимся рыночным условиям [1].

Главная задача воспитательной работы – создать и поддержать в воспитательном пространстве вуза такую систему, которая под управляющим воздействием среды и при непосредственной мотивации студентов приведет к максимальным результатам воспитательной работы, достижению целей всех участников воспитательного процесса.

В процессе подготовки специалистов главную роль приобретает ориентация на личность и компетентность, позволяющая существенно облегчить процесс адаптации молодежи к профессиональной среде, повысить ее конкурентоспособность. Так как понятие «квалификация» постепенно заменяется понятием «компетентность», это означает необходимость приобретения в процессе обучения не только обозначенной стандартом квалификации, но и умение выпускника справляться с различными жизненными и профессиональными ситуациями, владение компетенциями. Сегодня все более востребованными становятся компетентные специалисты, способные эффективно функционировать в новых динамичных социально-экономических условиях.

Термин «компетентностный подход» стал употребляться в официальных документах, в том числе в Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы (раздел «Совершенствование содержания и технологий образования», п. 3) и в Плане мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования РФ на 2005-2010 годы [2, с. 3].

В качестве проблемы отметим отсутствие в теории и практике подготовки студентов экономических специальностей вузов организационно-педагогических условий для формирования и развития социально-личностных компетентностей их выпускников.

Анализ изученной литературы приводит к выводу, что формирование и развитие социально-личностных компетенций выпускников экономических специальностей в вузе являются теоретической основой практической реализации вышеуказанной проблемы.

Нами предлагается модель воспитательной деятельности в институте, в которую, на наш взгляд, следует включить такие компоненты, как: ценностные ориентации в проекте развития личности студента; согласование образовательных целей вуза и требований рынка труда в экономической сфере деятельности; выявление социально-личностных компетенций в вариативной части образовательного стандарта; определение социально-личностных компетенций, востребованных рынком труда; развитие социально-личностных компетенций в проектной деятельности вуза; экспертную оценку социально-личностных компетенций выпускников.

Рассмотрим содержание компонентов модели.

1) Ценностные ориентации в проекте развития личности студента – это разностороннее развитие личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, на основе ценностей, принятых в обществе, обла-

* Elvira Saitbatalova, lecturer, Department of social and human sciences "Kumertaus Institute of Economics and law".

дающего высокой культурой, интеллигентностью, социальной активностью, качествами гражданина-патриота, способного успешно работать в инновационной экономике.

2) Согласование образовательных целей вуза и требований рынка труда в экономической сфере деятельности – это следующая составляющая модели. Цели образовательной деятельности – создание условий для молодежи, для гражданского самоопределения и самореализации, для максимального удовлетворения потребностей обучающихся в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии.

3) Выявление социально-личностных компетенций в вариативной части образовательного стандарта. Для специальностей экономической направленности используемый образовательный стандарт относится к стандартам второго поколения, разработанного в рамках системно-деятельностного подхода. В основе требований к выпускникам, находится тесная связь со сферой труда. Квалификационные требования к выпускникам опираются на: а) проведение анализа соответствующей сферы профессиональной деятельности специалиста (область, виды и задачи профессиональной деятельности); б) установление соответствующих квалификационных характеристик и профессионально-важных качеств; в) отбор содержания образования, обеспечивающего формирование квалификационных характеристик [4].

4) Определение социально-личностных компетентностей, востребованных рынком труда. Оценка компетенций выпускников экономических специальностей и направлений работодателями, позволяет сказать, что помимо специальных знаний, востребованы такие личностные качества потенциального работника как восприимчивость, динамичность, готовность учиться, готовность начинать с малого. И даже наличие предыдущего опыта, по ответам работодателей, необходимо оценивать, прежде всего, как некий «социальный опыт работы», как показатель ответственности и надежности. Что касается высшего образования, то работодатели расценивают его как признак, который отличает выпускника вуза от тех, кто высшим образованием не обладает. В целом, работодатели рассматривают выпускника как источник активности, динамичности и носителя современных знаний для предприятия.

5) Развитие социально-личностных компетенций в проектной деятельности студентов вуза. Для формирования и развития таких компетенций значимыми являются три ключевых периода: а) до вуза – на этапе выбора профессии и образования (выбор специальности, спрос на которую превышает предложение); б) во время учебы в вузе – формирование и развитие таких личностных компетенций, спрос на которые превышает предложение (через дополнительные курсы, общественную работу, трудовой опыт и др.); в) после вуза – создание такого инструментария, который позволит выпускникам точнее позиционировать себя на рынке труда, а работодателям – точнее определять соответствие выпускника требуемым компетенциям.

6) Экспертную оценку социально-личностных компетенций выпускников. В основном работодатели отметили следующие методы, используемые при оценке молодых выпускников.

Собеседование. Во время собеседования выявляют: 1) уровень знаний, наличие опыта, мотивация, самостоятельность, развиваться; 2) личностные характеристики: реакция на критику, поведение в нестандартной ситуации, азартность, скорость мышления, активность, организованность; 3) внешний вид, коммуникативные умения, грамотность речи. Соискателям задаются вопросы, требующие рассуждения при поиске ответа.

Психологическое тестирование. Через тестирование оцениваются лидерские амбиции, креативность, личные и профессиональные победы, умение решать нестандартные ситуации.

Оценка за знания. Обращается внимание на успеваемость в вузе. Например, если платное образование, а учился на «удовлетворительно» – это показатель низкой ответственности.

Испытательное задание (выполнено формально или творчески).

Резюме отражает способность самостоятельно работать: цель/декомпозиция/детали. *Специально разработанная анкета и испытательный срок.*

Как уже было сказано выше, потенциальные работодатели относят к значимым социально-личностным компетенциям выпускников такие, как: «активная жизненная позиция», «серьезность мотивации к профессии», «склонность к саморазвитию», «трудолюбие», «желание работать», «навыки коммуникации», «нацеленность на результат», «отношение к здоровью».

Таким образом, проектирование социально-личностных компетентностей выпускника экономического вуза за счет новых схем организации образовательной деятельности, включения компонента проектирования и независимой экспертной оценки позволяет решить проблему повышения качества образования и успешного трудоустройства выпускников вуза с помощью педагогических средств.

References

1. Pedrosa J. Notes concerning the preparation of the Bologna meeting (Sorbonne Declaration) Aveiro: 1999. (Заметки о подготовке Болонской встречи (Сорбонская декларация)). URL: <http://www.deseco.admin.ch/>. (дата обращения 01.10.2009).
2. План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования РФ на 2005-2010 годы (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ 15 февраля 2005 г. №40).
3. Проектирование компетентностно-ориентированных рабочих программ учебных дисциплин (модулей) практик в составе основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО // Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. 64 с.
4. Проектирование основных образовательных программ, реализующих ФГОС высшего профессионального образования: Метод. рекомендации для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет УМО и НМС вузов России, 2009. С. 9-13.

FORMATION OF GRAPHIC CULTURE IN PREPARATION OF FUTURE ARCHITECTS

O. Shentsova *

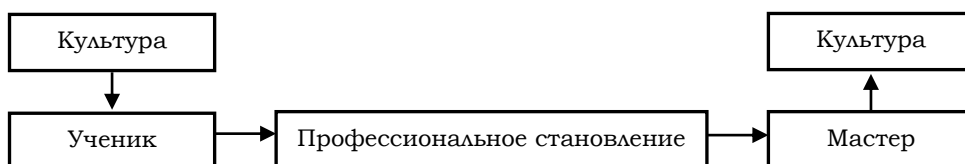
Abstract

The article discusses the model of the relationship between man and culture in the process of professional development, the main components of professional culture of the architect are revealed the role of graphic culture in vocational training of future architect is considered.

Keywords: professional development, graphic culture, architectural drawing.

Сегодня целью высшего образования является не только узко профильная подготовка, а общекультурное, социальное и личностно-значимое непрерывное развитие творческого потенциала личности, формирование профессиональной культуры и развитие способностей к самостоятельному пополнению профессиональных знаний и их творческому применению. «Профессионализм» и «культура» – это синтез, создающий новое общественное явление, где происходит встреча высокого мастерства с общей культурой специалиста.

Рис. 1. Модель взаимоотношения человека с культурой в процессе профессионального становления

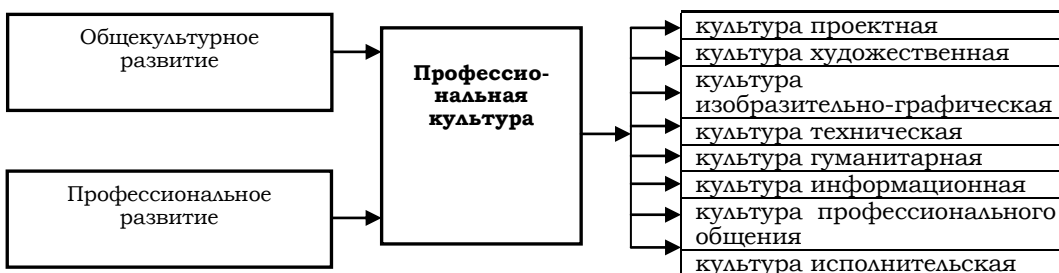


В каждом из этих трех отношений прослеживается определенная степень соотношения между культурой и человеком. В этом плане характерно высказывание Ж.-П. Сартра: «Культура никого и ничего не спасает, да и не оправдывает. Но она – создание человека: он себя проецирует в нее, узнает в ней себя; только в этом критическом зеркале видит он свой облик» [4, с. 479].

Профессиональная культура специалиста – процесс и результат овладения системой научных знаний и соответствующими умениями и навыками, формирования на их основе целостной совокупности качеств личности профессионала, обеспечивающие ему успешное решение задач из определенной области социального опыта.

Основываясь на исследованиях Кузьмина И.П. [2, с. 84] мы проследили взаимосвязь общей и профессиональной культуры и выделили основные компоненты профессиональной культуры архитектора (рис. 2).

Рис. 2. Основные составляющие профессиональной культуры будущего архитектора



Остановимся подробнее на одной из наиболее важной, на наш взгляд, составляющей представленной структуры профессиональной культуры будущего архитектора – изобразительно-графической культуре и роли архитектурного рисунка в профессиональном становлении будущего архитектора.

В архитектуре – в русле классических архитектурно-методологических исследований анализируется «язык архитектурного проектирования» с особым акцентированием его визуальных, графических приемов. По этому поводу высказываются многие архитекторы, как начала XX века (братья Веснины, И.А. Голосов, И.В. Жолтовский,

* Olga Shentsova, docent, candidate of the pedagogical sciences FGBOU VPO "Magnitogorskiy State Technical University named after G.I. Nosova", Russia.

Ле Карбюзье, К.С. Мельников, Ф.Л. Райт), так и современные (Р. Вентури, С. Калатрава, Р. Пиано, А. Сиза, К. Скарпа, Г. Хрещбергер, П. Эйзенман). В 80-е годы XX века были предприняты исследования со сложившимися направлениями «языковой» трактовки архитектурных явлений (А.И. Иконников, И.Г. Лежава, О.И. Явейн, Г. Станисhev), знаково-символические исследования (В.Л. Глазычев, А.В. Боков, Ж.Х. Бонта, Я. Бродбент), социально-поведенческий подход к изучению построения обитаемого языкового пространства (А.В. Крашенинников, К. Линч, Кр.Норберг-Шульц, У. Эко, Е. Холл [6]). Различные формы перспективного изображения как языковой системы учитывал в своих работах П. Флоренский [5].

В работе архитектора архитектурный рисунок – начало начал, поэтому совершенствование владения им с выработкой профессионального почерка аккумулирует общую культуру зодчего. Но рисунок архитектора должен определяться не просто как средство профессиональной коммуникации или «язык» диалога архитектора – исполнителя – потребителя, а служить инструментом творческого процесса. Именно рисунком, но, конечно, не только им, всегда определялось развитие художественного замысла, начиная от зарождения идеи, с самых первых ее «записей» [3].

В процессе коммуникаций особое значение имеет как точность, так и богатство содержания графических образов, так как от этого зависит полнота реализации творческого замысла архитектора. Каждому символу, каждой линии соответствует определенное значение, которое в интуитивной форме человеческого мышления, в конечном счете, определяет сущность архитектурного творчества. В творчестве архитектора архитектурный рисунок служит промежуточным этапом и является средством создания архитектурного образа, выраженного в конечном итоге в проекте, который в свою очередь является промежуточным этапом на пути осуществления его в натуре. Но главное также в том, что постоянное и систематическое занятие рисунком (с натуры, по представлению, по памяти, путевые зарисовки и пр.) способствует развитию склонности к логическому мышлению, острого, активного и эмоционального видения мира. Рисунок является тем катализатором, который приводит в живое и плодотворное столкновение материал наблюдений и сферу творческих обобщений, заставляя активизировать механизм творческого процесса.

На основании вышеизложенного можно выделить некоторые преимущества системы изобразительно-графического языка, выражаемой в эскизном способе проектного поиска методом графических изображений [1]:

1. Преимуществом использования визуальных образов является то, что, в отличие от вербальной системы общения, возможным становится одновременный доступ к большому количеству независимой друг от друга информации. Существуют проблемы, для решения которых визуализация необходима. Поэтому очень часто как носители информации используются графические представления – рисунки, которые могут рассматриваться как форма данного образа. Р. Шепард рассматривает рисунки как воплощение воображений [7].

2. Архитектор мыслит пространственными формами, воображенными в период стадии поиска. Эти формы весьма нестойки, они быстро меняются и могут безвозвратно исчезнуть из памяти. Чтобы этого не случилось, надо быстро и наглядно их зафиксировать, отражая самое существенное в строении объекта. Можно принять (наряду с другими методами фиксации идей), что процесс разработки проекта начинается с рисунка, и архитектор не расстается с ним до самого последнего момента воплощения в реальную действительность его идейного содержания.

3. Архитектурный рисунок является наиболее быстрым, простым и подвижным средством фиксирования объемно-пространственных графических решений. С его помощью можно оценить решаемую задачу, сравнить ее с другими вариантами, уточнить, развивать и совершенствовать.

4. Архитектурный рисунок – не только фиксатор творческой мысли. Он может быть определен как фактор, существенное, а возможно, определяющее средство архитектурного творчества, как важнейший момент в процессе становления архитектурного образа. Он не только отражает архитектурный образ, но и определяет, каким ему быть.

Следует отметить, что, несомненно, изобразительно-графическая деятельность (рисунок) является обязательной в профессиональной подготовке будущего архитектора. Поэтому основной целью подготовки студентов-архитекторов в МГТУ им. Г.И. Носова (г. Магнитогорск) становится целенаправленное развитие необходимых изобразительно-графических качеств путем создания условий, способствующих усвоению отдельных элементов культуры, соответствующих изобразительно-графической деятельности и отвечающих индивидуальным особенностям обучаемого. Обучение в вузе на архитектурных специальностях предполагает начальную довузовскую подготовку будущих студентов по базовым дисциплинам, в результате которой у них уже сформированы определенные навыки и умения.

Развитие же изобразительно-графической культуры будущих архитекторов предполагает несколько этапов. Нами выявлены следующие этапы:

Первый этап (1-2 курс) – сопряжен с процессом адаптации студентов к новым для них условиям обучения, учебно-профессиональным требованиям. У студента постепенно складывается целостное представление о специфике изобразительно-графической деятельности в вузе. Особое значение на этом этапе имеет развитие мотивационно-ценностного компонента изобразительно-графической деятельности, так как он является главным смыслообразующим в ее структуре.

Второй этап (3-4 курс) – характеризуется активным овладением студентом профессионально-ориентированным содержанием дисциплин изобразительно-графического цикла. Усиливается потребность в личностной самореализации, в ее творческом характере. Формируется критическое отношение к себе, к действиям своим и других людей в изобразительно-графической деятельности. В связи с этим активно развивается потребность в новых теоретических знаниях и практических умениях и навыках, основанная на неудовлетворенности своим уровнем изобразительно-графической подготовки.

Третий этап (5-6 курс) – характеризуется высокой степенью осознанности профессионального выбора. Актуализируется способность к самостоятельному, активному творческому поиску способов решения учебно-профессиональных творческих задач. Хороший уровень интеллектуальной готовности, с одной стороны, и наличие у студента опыта изобразительно-графической деятельности, с другой, позволяют ему творчески подходить к рассмотрению учебных проблем. Существенно расширяется спектр способов творческо-изобразительного профессионального самовыражения. Проявляется и стимулируется индивидуальный, творческий «почерк» студента, стиль выполнения изобразительно-графической деятельности. Создаются условия для перехода от личностной самореализации (Я как личность) к профессиональной (Я как профессионал).

References

1. Асанович А. Компьютерные средства и эволюция методологии архитектурного проектирования: дис.... доктора архитектуры. М., 2007. С. 73.
2. Кузьмин И.П. Профессиональная культура преподавателей и мастеров производственного обучения: управление формированием и развитием. СПб., 1997. 237 с.
3. Максимов О.Г. Рисунок в профессии архитектора. М.: Архитектура-С, 1999.
4. Сартр Ж.-П. Избранные произведения. М., 1992.
5. Флоренский П. Анализ пространственности в художественно-изобразительных произведениях // Декоративное искусство СССР. 1982. №1.
6. Hall E. The Language of Space // Journal of the American Institute of Architects. 1961. February.
7. Shepard R.N. Externalization of mental images and the act of creation // Visual learning, thinking and communication. New York: Academic Press, 1978. P. 133-189.

Abstract

The article deals with the role of physics and mathematics for professional competence of future doctors. Presents innovations used in teaching physical-mathematical sciences and their impact on the quality of student learning.

Keywords: medical education, physics and mathematics, innovation.

Физико-математические дисциплины в медицинских вузах приобретают большое значение в связи с проникновением точного знания в медицину и смежные дисциплины. Это связано с совершенствованием и усложнением методов диагностики и лечения, оборудования, необходимостью ясного понимания и правильной оценки результатов исследования. В связи с использованием точных методов исследования и рассмотрением процессов жизнедеятельности вплоть до молекулярного уровня, медицина не может обойтись без аппарата высшей математики, который дает возможность описания явлений в динамике. О значении математического описания процессов взаимодействия организма с внешней средой писал еще И.П. Павлов [1, с. 124].

Согласно ФГОС целью изучения дисциплины «Физика. Математика» являются формирование у студентов-медиков естественно-научного мировоззрения, системных знаний о физических свойствах материи и физических процессах, протекающих в биологических объектах, в том числе в человеческом организме, а также освоение фундаментальных основ математики и прикладного математического аппарата, необходимых для изучения других учебных дисциплин и приобретения профессиональных врачебных качеств. Реализация компетентного подхода должна предусматривать использование в учебном процессе современных технологий обучения, так как традиционные формы обучения и контроля нельзя признать вполне достаточными как для формирования у студента заявленных во ФГОС компетенций, так и для проверки успешности освоения студентом образовательной программы, реализующей компетентностную модель обучения [2].

Образовательные реформы средней и высшей школы привели к сокращению объема часов, отводимых на изучение естественнонаучных дисциплин. В связи с этим возник целый ряд проблем: результаты ежегодного входного тестирования по физике и математике показывают резкое снижение базового образовательного уровня, студенты-первокурсники медицинского вуза зачастую не владеют простейшим математическим аппаратом, не знают элементарных законов физики, не имеют навыков самообразования и проявляют очень слабый интерес к освоению физико-математических дисциплин. Невысокая мотивация студентов к изучению физики и математики объясняется еще тем, что студенты младших курсов не способны во всей полноте осознать значение знаний фундаментальных дисциплин для будущей практической деятельности врача.

Таким образом, назрела необходимость модернизации преподавания физико-математических дисциплин в медицинском вузе, общим вектором которой стали активизация студента, повышение уровня его мотивации и ответственности за качество освоения образовательной программы. На основе модульного подхода, принципов межпредметной интеграции, преемственности и профессиональной направленности нами разработаны и внедрены в учебный процесс УМК по всем дисциплинам кафедры медицинской и биологической физики в соответствии с требованиями ФГОС. В учебном процессе мы используем активные и интерактивные формы проведения занятий в сочетании с внеаудиторной самостоятельной работой с целью формирования и развития компетенций обучающихся. Это работа в группах, деловые игры, разбор конкретных ситуаций, групповые дискуссии, мозговой штурм, решение ситуационных задач, круглый стол. Для него характерна постановка задач, которые трудно выполнить в индивидуальном порядке и для которых нужна кооперация, объединение учащихся с распределением внутренних ролей в группе.

В нашей методике особое место занимают лабораторный практикум, включающий эксперимент с использованием медицинской аппаратуры и практикум, направленный на решение различных физических, биофизических и ситуационных задач. Это способствует формированию высокого уровня внутренней мотивации студентов и развитию соответствующих профессиональных компетенций [3]. На лабораторных работах используем метод развивающейся кооперации. Преподаватель создает группы студентов из 4-5 человек, назначается «лидер». Смена лидера происходит через

* Nino Botsieva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of medical and biological physics in State Educational Institution of Higher Education North Ossetian State Medical Academy, Vladikavkaz, Russia.

** Igor Botsiev, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor of medical and biological physics in State Educational Institution of Higher Education North Ossetian State Medical Academy, Vladikavkaz, Russia.

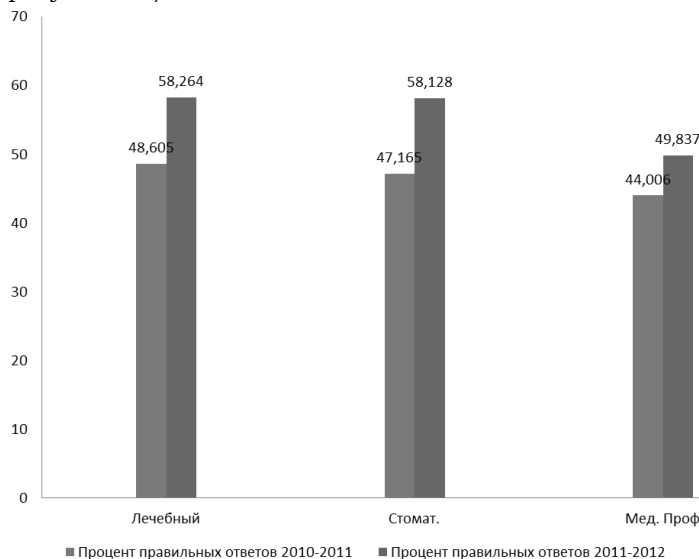
каждые два-три практических занятия, что стимулирует развитие организаторских способностей у студентов. После того, как каждая группа выполнит лабораторную, начинается дискуссия, в ходе которой группы через «лидеров» должны доказать истинность своего варианта решения. При этом студенты должны проявить эрудицию, логические, риторические, исследовательские навыки и т.п. Процесс обучения студентов строится таким образом, что они должны на базе теоретических знаний уметь привлечь необходимые средства для выполнения задания и уметь объяснить свой выбор и свои действия, т.е. рефлексировать. За период обучения дисциплины «Физика. Математика» и вариативного курса студенты решают до 100 ситуационных задач, что приучает их к задачному методу решения многих проблем, формирует соответствующий стиль мышления, умение точно формулировать задачу, способность вычленять главное и второстепенное, ведь в практической деятельности врач постоянно решает профессиональные задачи.

Для того чтобы у студентов создалось целостное, системное представление о совокупности знаний о природе, физических, биофизических процессах, необходимых для профессионального медицинского образования, одна из особенностей нашей методики обучения – в постоянном раскрытии роли физико-математического образования в медицинской практике. Каждая методическая разработка для студентов начинается с научно-методического обоснования темы, в которой раскрывается ее значение для профессиональной деятельности и связь с другими дисциплинами.

Мы уделяем большое внимание формированию научно-исследовательской компетенции. На кафедре студенты вовлечены в научно-исследовательскую деятельность, они выступают с докладами на научных студенческих конференциях. Ежегодно на кафедре проводятся олимпиада и монотематическая конференция, в которых принимают участие большинство первокурсников. Группа студентов по 3-4 человека в течение семестра проводят исследование по выбранной теме, готовят рефераты, доклады, презентации к монотематической конференции.

Информатизация охватила все компоненты образовательного процесса на кафедре и в вузе, все виды занятий и формы контроля знаний. Информационные технологии стали основой лабораторного практикума. Для записи, сохранения и обработки экспериментальных значений физических величин к измерительной аппаратуре подключен компьютер. Лекции-презентации с применением современных аудиовизуальных средств позволили оптимально активизировать восприятие материала, обеспечили возможность наглядности.

Рис.1 Мониторинг выживаемости знаний студентов по дисциплине «Физика. Математика» (на лечебном, стоматологическом, медико-профилактическом факультетах)



Ежегодный мониторинг выживаемости знаний студентов по дисциплине «Физика. Математика» (Рис.1) свидетельствует о повышении качества знаний студентов, что напрямую связано с инновациями в преподавании дисциплины, с использованием новых идей, современных средств и технологий.

References

1. Павлов И.П. Собр. Соч. т.3, кн.1.
2. Макет ФГОС ВПО. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v.htm>.
3. Боцьева Н.И., Боцьев И.Ф. Преподавание физико-математических дисциплин в медицинском вузе. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Волгоград: ВГСПУ, 2012. №5 (69). С. 104-107.

STUDYING OF THE MOTIVATION AND COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY IN LEARNING MATH

I. Golenova*

Abstract

Article is devoted to studying of the motivation and cognitive interest of students of medical universities in learning mathematics. The given pedagogical research of the problem is described. By the results of research the starting level of students in mathematics was studied, sections of the school mathematics, which cause them the most difficulties were identified.

Keywords: motivation, mathematics, training, students of medical universities.

Одной из важнейших проблем в педагогике является проблема мотивации обучения [1]. В учебный процесс в высшем учебном заведении вовлечены молодые люди, у которых продолжается формирование личности, поэтому проблема состоит в том, чтобы найти методы и средства повышения мотивации обучения, способствующие максимальному развитию личностных качеств студентов, необходимых для их успешной профессиональной деятельности. Преподавателям нередко приходится сталкиваться с проблемой непонимания студентами необходимости изучения тех или иных дисциплин. У студентов-первокурсников часто возникает вопрос: «Зачем студенту медицинского вуза изучать высшую математику?».

Причины отсутствия у студентов интереса к занятиям высшей математикой различны. Способ выбора абитуриентом специальности значительно сказывается на мотивации обучения студента: если будущая профессия выбрана неосознанно, случайно, то у студента, как правило, слабая мотивация к обучению; при осознанном выборе для студента характерна сильная мотивация. Наличие профессиональной мотивации, активности студентов способствуют повышению качества полученных ими знаний, умений, навыков.

Кроме того, студенты-первокурсники имеют различную базовую подготовку по элементарной математике. Студенты, слабо освоившие школьный курс математики, испытывают большие трудности по преодолению отставания. Это приводит к потере интереса к предмету, а в дальнейшем появляются трудности в усвоении специальных дисциплин.

Для того чтобы процесс обучения был более эффективным, преподаватель высшей математики должен учитывать аспекты, связанные со спецификой специальных дисциплин и психологией студентов в медицинском вузе. В связи с этим, в учреждении образования «Витебский государственный медицинский университет» ежегодно с 2010 г. проводится анкетирование студентов первого курса фармацевтического факультета (всего 697 человек), цель которого – изучить уровень мотивации и познавательного интереса студентов к изучению математики, а также выявить пробелы в и типичные затруднения студентов-медиков при изучении математики.

Анкета, которая была предложена студентам, составлена таким образом, что в ней можно выделить несколько блоков.

Для выявления мотивации студентов к изучению высшей математики в анкету были включены два вопроса: «Необходимо ли, по Вашему мнению, изучение математики в медицинском университете?», «Для чего, по Вашему мнению, математика необходима специалисту-медику?».

Анализ ответов на первый вопрос показал, что лишь 31,57% студентов считают необходимым изучение высшей математики в медицинском университете, 41,46% – не видят необходимости изучения, 26,97% – затрудняются ответить на поставленный вопрос. Общее распределение ответов на данный вопрос представлено в таблице 1.

Табл. 1. Распределение ответов на вопрос «Необходимо ли, по Вашему мнению, изучение математики в медицинском университете?» по годам и в целом

<i>Варианты ответа</i>	<i>2010 г.</i>	<i>2011г.</i>	<i>2012г.</i>	<i>Всего</i>
Да	27,31%	33,17%	34,58%	31,57%
Затрудняюсь ответить	29,32%	25,96%	25,42%	26,97%
Нет	43,37%	40,87%	40,00%	41,46%

Ответы на второй «Для чего, по Вашему мнению, математика необходима специалисту-медику?» распределились следующим образом: 45,45% считают, что математика необходима для изучения специальных дисциплин, 40,0% – для общего развития, 35,0% – для дальнейшего использования в профессиональной деятельности, 2,27% выбрали свой вариант ответа, оставшаяся часть студентов ответила отрицательно на первый вопрос и их мнение не учитывались.

* Irina Golenova, graduate student of the Belarusian State University.

Среди других (самостоятельно указанных) ответов на данный вопрос можно выделить следующие: «математика развивает логическое мышление», «необходима для открытия собственного бизнеса», «приводит ум в порядок».

Соотношение ответов на этот вопрос по годам представлено в табл. 2.

Табл. 2. Распределение ответов на вопрос «Для чего, по Вашему мнению, математика необходима специалисту-медику?»

<i>Варианты ответа</i>	<i>2010 г.</i>	<i>2011г.</i>	<i>2012г.</i>	<i>Всего</i>
Для общего развития	32,35%	46,38%	40,96%	40,00%
Для изучения специальных дисциплин	58,82%	34,78%	43,37%	45,45%
Для дальнейшего использования в профессиональной деятельности	35,29%	36,23%	33,73%	35,00%
Другое	2,94%	0,00%	3,61%	2,27%

Следующий блок вопросов предназначен для определения уровня подготовки студентов и выявления разделов школьного курса математики, которые вызывают у них наибольшие затруднения. Так, большинство студентов (51,94%) оценивают свой уровень подготовки как удовлетворительный; 35,29% считают, что математику в школе усвоили слабо, и лишь 12,77% полагают, что свободно владеют школьным курсом математики. Распределение ответов на этот вопрос представлено в таблице 3.

Табл. 3. Распределение ответов на вопрос «Как Вы оцениваете свою школьную математическую подготовку?»

<i>Варианты ответа</i>	<i>2010 г.</i>	<i>2011г.</i>	<i>2012г.</i>	<i>Всего</i>
Школьную программу по математике знаю хорошо и свободно ее применяю	12,05%	13,46%	12,92%	12,77%
Удовлетворительно	54,22%	49,04%	52,08%	51,94%
Математику в школе усвоил(а) слабо	33,73%	37,50%	35,00%	35,29%

Среди разделов, вызывающих наибольшие затруднения, на первое место студенты поставили «Функции и графики» – 79,48%, на второе место – «Тригонометрические преобразования» – 68,87%, третье место занимает раздел «Элементы геометрии и стереометрии» – 49,78%.

Более детальное представление о разделах математики, вызывающих наибольшие затруднения у студентов, отражено в таблице 4.

Табл. 4. Распределение ответов на вопрос «Укажите разделы школьного курса математики, которые вызывают у Вас наибольшие затруднения»

<i>Варианты ответа</i>	<i>2010 г.</i>	<i>2011г.</i>	<i>2012г.</i>	<i>Всего</i>
Дробные числа и действия над ними	9,64%	7,21%	7,08%	8,03%
Действия над алгебраическими выражениями	24,50%	23,08%	16,67%	21,38%
Проценты	15,66%	13,46%	8,33%	12,48%
Отношения и пропорции	12,45%	12,50%	5,83%	10,19%
Функции и графики	79,12%	73,08%	85,42%	79,48%
Уравнения и неравенства	39,36%	35,10%	38,33%	37,73%
Тригонометрические преобразования	71,49%	65,87%	68,75%	68,87%
Элементы геометрии и стереометрии	52,61%	53,85%	43,33%	49,78%
Другое	2,01%	2,40%	2,92%	2,44%

Среди других разделов, вызывающих затруднения, можно выделить следующие: «производная», «интеграл».

Отвечая на вопрос анкеты «Хотели бы Вы приобрести математические умения и навыки с целью их последующего применения в Вашей профессиональной деятельности?» большинство студентов (38,02%) ответило положительно. Если сравнивать данные по годам, то можно отметить положительную динамику роста числа студентов, желающих приобрести знания по математике, что говорит о возрастании роли математики в профессиональной деятельности врача.

Соотношение ответов на этот вопрос представлено в таблице 5.

Табл. 5. Распределение ответов на вопрос «Хотели бы Вы приобрести математические умения и навыки с целью их последующего применения в Вашей профессиональной деятельности?»

<i>Варианты ответа</i>	<i>2010 г.</i>	<i>2011г.</i>	<i>2012г.</i>	<i>Всего</i>
Да	28,51%	41,83%	44,58%	38,02%
Затрудняюсь ответить	38,96%	40,38%	29,17%	36,01%
Нет	32,53%	17,79%	26,25%	25,97%

Vol. 3. Psychology and pedagogics

В последнем пункте анкеты студентам предлагалось высказать свои пожелания и предложения по организации учебного процесса. Большая часть студентов высказалась за подробное, доступное объяснение материала (17,7%), за увеличение количества учебно-методической литературы (12,2%), за лояльное отношение к студентам (8,7%) и дополнительные занятия (9,7%). Однако следует обратить внимание и на такие предложения как: уменьшить количество часов и объем изучаемого материала по математике (7,1%), убрать математику из цикла обязательных дисциплин (6,7%), отменить зачет по математике (3,9%).

Результаты проведенного исследования позволяют сделать ряд выводов:

1. Студенты медицинского университета не видят необходимости изучения высшей математики, что говорит о невысоком уровне мотивации. Но, как положительный момент, можно отметить тот факт, что большинство студентов заинтересованы в совершенствовании математических навыков с целью их последующего применения в профессиональной деятельности.

2. Уровень подготовки студентов в целом удовлетворительный, но есть ряд тем школьного курса математики, на которые необходимо уделить особое внимание.

3. Организация учебного процесса в целом удовлетворяет студентов. Основные претензии ими были высказаны к недостатку учебно-методической литературы и объему учебного материала.

В заключение отметим, что подобные исследования мнений студентов представляются чрезвычайно важными и актуальными. Они позволяют своевременно отслеживать их отношение к учебному процессу, а также реагировать на изменяющиеся тенденции в студенческой среде. Максимальное взаимодействие преподавателей и студенческой аудитории в конечном итоге способствует улучшению качества подготовки специалистов.

References

1. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 1991. 52 с.

CONTEXTUAL APPROACH TO TEACHING MATHEMATICAL ANALYSIS

*E. Dolgopolova**

Abstract

This article deals with the issues relating to the problems of contextual teaching mathematical analysis of future teachers of mathematics. The basic concept of this approach is the context which is defined as a set of internal and external factors, conditions of human behavior and activity. The task aimed to develop students' skills in mathematical modeling and studying models by means of differential calculus is given in the article as an introduction of the contextual approach to the educational process.

This article is written for students and teachers of pedagogical institutes and universities and will be useful for teachers of mathematics in schools, gymnasiums, lyceums, colleges and technical schools.

Keywords: contextual approach, context, context task, mathematical analysis.

Современное высшее образование ориентировано на требования рынка труда, на усиление связи с практикой. От молодого специалиста в настоящее время требуются не только профессиональные знания, умения и навыки, но и их практическое использование в нестандартных, изменяющихся условиях, именно такие качества необходимы будущему учителю математики.

По мнению А.А. Вербицкого основным противоречием профессионального образования является то, что образование – это искусственная модель реальной жизни и профессиональной деятельности. Продуктивное «погружение» будущего специалиста в сферу профессиональной деятельности возможно при подготовке с использованием технологии контекстного обучения [1].

Контекст определяется как система внутренних и внешних факторов, условия поведения и деятельности человека, влияющих на особенности его восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение ситуации как целого и входящих в него компонентов [1, с. 17].

К внутренним факторам можно отнести систему уникальных для каждого человека психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта. Внешние факторы представляют систему предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка [2].

В последнее десятилетие понятие «контекст» приобретает и дидактический аспект. В частности, в американской педагогике существует целое направление исследований, представители которого считают, что для каждого учащегося нужно создавать свой контекст, который обуславливает адекватность отражения им внешнего мира и формирование знаний учащихся.

Контекст является чрезвычайно важным смыслообразующим фактором, обуславливающим адекватное или, наоборот, иллюзорное отражение предметов и явлений объективной действительности, их личностный смысл. Эти предметы и явления даны субъекту не сами по себе, а в том или ином предметом и социальном контексте, который во многом определяет содержание психического.

Игнорирование контекста, в котором разворачивается то или иное событие, осуществляются различные действия и поступки, проводится научное исследование, является причиной многих проблем, возникающих в науке, в социально-экономической сфере, в образовании и в жизни отдельного человека. Необходимы глубокие исследования влияния контекста на исследуемые феномены, выделение видов контекстов, их уровней и взаимосвязей. Учет различных контекстов значительно расширяет границы познания, в том числе обогащает предметно-смысловое поле образования, открывает новые перспективы в проблемном поле развития образования.

Интеграция множества смыслообразующих контекстов в психике, сознании, мышлении, поведении и деятельности человека создает неповторимый для каждого образ мира и себя в нем, выступает механизмом порождения разнообразия человеческих индивидуальностей в процессе жизни, профессиональной деятельности и образования [2, с. 18].

* Ekaterina Dolgopolova, senior teacher of the Fundamental and applied mathematics, theory and methods of mathematics training, the Zabaikalsky State University.

Vol. 3. Psychology and pedagogics

Образование является искусственной моделью реальной жизни и профессиональной деятельности, которую выполняет студент, чтобы усвоить содержание по укладу жизни образовательного учреждения, ответственности и т.п.

Приведем пример контекстной задачи на применение дифференциального исчисления при использовании социального аспекта.

Задача.

Население в городе Чите в 2011 составило 325 300 человек. С 2002 года население увеличилось на 18362 человека. Каким будет численность населения в городе Чите в 2015 году?

При решении данной задачи используется идея социологической модели Томаса Мальтуса, которая состоит в том, что прирост населения пропорционально числу населения в данный момент времени t через $N(t)$:

$$N'(t) = kN(t).$$

На основе статистических данных студент должен составить математическую модель и исследовать её. Необходимое условие – это умение решать дифференциальные уравнения и применять его в нестандартных, непривычных условиях. В этом заключается основная идея контекстного обучения, которое направлено на применение знаний и умений в практической ситуации.

References

- 1.Вербицкий А.А. Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы. М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. С. 99.
- 2.Вербицкий А.А. Контексты содержания образования / А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая М. РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. С. 80.

ESPECIALLY THE USE OF ICT IN MATHEMATICS LESSONS IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

A. Veselov *

Abstract

Inclusion as a problem field may be considered by the competent approach in mathematics lessons using ICT. We believe that inkluzirovatsya modern society is not possible without an adequate level of practical skills that can be acquired in the application of computers in education and technology associated with it.

Keywords: mathematics, inclusion, ICT competence, children with HIA

Концепция модернизации российского образования требует качественно нового подхода к профессиональному уровню подготовки педагога, к овладению техникой и технологией проектирования объектов профессиональной деятельности. Смещение приоритетов в сторону современных информационно-коммуникационных технологий в образовании сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Эти изменения связаны: с обновлением содержания, методов и организационных форм обучения; с достижением новых учебных результатов; с формированием в массовом порядке Информационных компьютерных технологий (далее ИКТ) – компетентности учителей предметников; с использованием компьютера в преподавании всех учебных предметов.

Все больший интерес к разработке и использованию специализированных средств ИКТ проявляется в процессе становления современной системы непрерывного многоуровневого образования лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности (инвалидов). Количество таких людей, обучающихся в системе общего среднего образования, достаточно велико.

При обучении таких школьников ИКТ выступают в качестве одного из средств специальных образовательных и реабилитационных технологий, представляющих собой особую совокупность организационных структур и мероприятий, системных методов, оптимальным образом обеспечивающих реализацию и усвоение образовательных программ в объеме и качестве, предусмотренными государственными образовательными стандартами[2]

Опыт использования ИКТ в образовательном учебном процессе создал проблемное поле для исследований создания и применения компьютерных технологий в обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями (А.В. Аграновский, И.В. Больших, Г.В. Васенков, Н.Н. Глазкова, Е.Л. Гончарова, Ю.Б. Зеленская, З.М. Кордун, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, О.Н. Лизунов, Л.Р. Лизунова, З.А. Репина, И.В. Роберт, Речицкая Е.Г., И.В. Речицкий, Ю.И. Сакулина, Т.В. Шевырева, и др. Ведущие специалисты ИКП РАО Т.К. Королевская и О.И. Кукушкина в своих исследованиях подчеркивают необходимость, эффективность и востребованность использования компьютера в обучении. Поле обучения математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида решает одну из важнейших специальных задач – преодоление недостатков познавательной деятельности у детей с нарушением интеллекта. Изучение математики направлено на формирование определенного типа мышления, развитие познавательных способностей, формирование и коррекцию операций сравнения, анализа, синтеза, обобщения и конкретизации; на создание условий для коррекции памяти, внимания и других психических процессов. Но, так как именно эти процессы у учащихся коррекционных школ развиты слабо, математика, как учебный предмет дается им с большим трудом. Поэтому учитель должен найти такие методы и приемы, которые смогли бы увлечь детей, сделать процесс обучения интересным [4; 6].

Практика показывает, что при работе с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, можно и нужно использовать занимательные упражнения, проблемные и программированные задания на основе использования ИКТ. Такие задания очень нравятся детям, не надоедают им, заставляют постоянно думать, активизируют их познавательную деятельность.

Наиболее полно представлена реализация использования информационных технологий в работе Г.К.Селевко:

- как «проникающая» (использование компьютера при изучении отдельных тем, разделов, для решения отдельных дидактических задач);
- как основная (наиболее значимая в используемой педагогической технологии);
- как монотехнология (когда все обучение и управление учебным процессом, включая все виды диагностики, контроля и мониторинга, опираются на применение компьютера). [5]

Столь широкие возможности открывают мультимедийные уроки, которые позволяют решать следующие дидактические задачи:

* Andrey Veselov, Undergraduate of Public Educational Institution of Higher Professional Training Cherepovetsky gosudarstvenny universitet.

- усвоить базовые знания по предмету;
- систематизировать усвоенные знания;
- сформировать навыки самоконтроля;
- сформировать мотивацию к учению в целом и к математике в частности;
- оказать учебно-методическую помощь учащимся в самостоятельной работе над учебным материалом.

На уроках математики при помощи компьютера можно решить проблему дефицита подвижной наглядности, когда дети под руководством учителя на экране монитора сравнивают способом наложения геометрические фигуры, анализируют взаимоотношения множеств и др. Компьютер является и мощнейшим стимулом для творчества детей. Экран притягивает внимание, которого порой нельзя добиться при фронтальной работе с классом. На экране можно быстро выполнить преобразования в деформированном тексте, превратив разрозненные предложения в связный текст. Но для того, чтобы учащиеся начальной школы могли в соответствии со своими желаниями использовать компьютер как помощник в учебе, надо позаботиться об универсальности их пользовательских навыков. Дети имеют право пользоваться современными средствами труда уже сегодня. С помощью современных технических и аудиовизуальных средств и интенсивных методов обучения можно

По утверждению Малофеева Н.Н., введение в человеческое сообщество детей с отклонениями в развитии является основной задачей всей системы коррекционной помощи [3]. В этом аспекте информационные технологии представляют особое значение: во всех сферах жизнедеятельности человека, где благодаря информационным технологиям и интернету учащиеся получают возможность совместной работы над проектами (удаление партнера при этом не имеет значения), получают доступ к информационным банкам, что создает дополнительные условия для включения в современное образовательное общество детей с ОВЗ.

Для широкого применения ИКТ в образовательном процессе современный специалист должен обладать фундаментальной информационной подготовкой, принимать новую систему ценностей. Поэтому «стержнем» профессиональной компетентности современного педагога является не только его информированность, теоретическая осведомленность, но и умение использовать новые технологии, имеющие общественную ценность и огромное мотивационное стимулирующее значение [1].

Таким образом, мы полагаем что использование ИКТ при обучении математики детей с интеллектуальными нарушениями будет плодотворно влиять на процесс усвоения детьми знаний, формирования умений, будет способствовать перенесению этих умений в практическую деятельность, что окажет содействие их социализации в окружающий социум.

References

1. Бобко И.М. Н.: СИОТ РАО, 1997. С. 77-81.
2. Лекция «Технологии хранения и представления информации». Разработка Института дистантного образования Российского университета дружбы народов, 2006: сайт Университета дружбы народов ОПТ: URL: (<http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/ikt3.html>) (дата обращения: 26.11.2012)
3. Малофеев Н.Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы: Сайт гимназии №1540 «Московская технологическая школа ОПТ: URL: <http://www.1540.ort.ru/integration/incedu/art4.php> (дата обращения: 26.11.2012)
4. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида: учеб. для студ. дефект. фак. педвузов. М.: ВЛАДОС, 2001. 401 с.
5. Селевко Г.К. Современные педагогические технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
6. Якиманская, И.С. Психологические основы математического образования: учебное пособие для пед. вузов. М.: Академия, 2004. 324 с.

THE INNOVATIVE APPROACH IN USING THE VISUAL AIDS IN MODERN EDUCATION

S. Kostromina & D. Gnedykh***

Abstract

The article is about the main stages of development of visual aids in education, emergence of innovative modern ways of visualization in training depending on development of society and living conditions. The definition of «electronic visual rows» is given. We also carry out the review of problems and goals, which teachers, psychologists, sociologists and other researchers face during the process of designing and using modern visual aids.

Keywords: visual aids, electronic visual rows, information and computer technologies (ICT).

We have been searching effective educational tools from the moment of emergence of educational process and interaction between pupil and teacher in mankind history.

There is experimental confirmation of the statement that storing information is better when in educational process we use acoustical and visual channel simultaneously [8].

Visual aids can be the source of new knowledge or can be used for revision of educational information and research activity [9, c.62].

The greater part of activity of our brain is involved in processing and analysis of visual images. In this article we concentrate on brief history of visual aids and its features in using modern education.

The development of visual aids has following stages: the stage before works of J.H. Pestalozzi; the stage from J.H. Pestalozzi to the beginning of the XX century; modern visual aids.

The first stage is characterized by insufficiently deep and psychological understanding of a principle of visualization. So the primary idea of visual aids was simple information transfer about subjects and the world like illustrated encyclopedias [3; 4].

The second stage is characterized by works of J.H. Pestalozzi. Here visualization in education is understood as a way of development of sense organs, enrichment by knowledge, and this way should be included in process of training and to consider age features of pupils [3].

On the third stage there is development of educational technologies which help improve ways of designing and using of visual aids. As we can see visual aids have a long history from illustrated encyclopedias to multimedia presentations. And one of educational problems nowadays is the increase of efficiency of digestion of educational information with the use of modern innovative visual aids.

Thus in the history of visual aids following things were changing: the understanding of sense of its using, ways of its presentation and also conditions of digestion of knowledge with its help. We should consider these conditions and psychology of pupils when we design visual aids to make educational process better.

The informatization of education and the use of ICT resources offer new forms of presentation of information [1; 5]. Equipment development in modern world allows to apply widely technologies of multimedia and systems of virtual reality in educational process [2, c.17].

It draws attention of teachers, psychologists, physiologists and sociologists to researching of interaction of people with ICT [2, c.10].

The transition to digital system of presentation of educational information has a number of theoretical and practical problems.

One of these problems is searching and defining of general concept for all electronic visual forms which would include specific features of digital visual systems in educational process. We want to offer the concept of «electronic visual rows». Let's discuss it together. Electronic information is the kind of information which is stored in memory of the computer (in a digital form). Visual object is only what we see simple or an aided eye. Therefore this definition is not for all types of visualizations: subjects and models which can be touched, sound visualization or figurative verbal descriptions of events in this context aren't considered visualization. Visual presentation is illustrations (drawings, photos), symbolical and graphic presentation (schedules, schemes, cards) – only those types of visual presentation which can be stored in a digital format in memory of the computer. Finally the word «rows» means set of subjects or events, which follow one after another. It is a

* Svetlana Kostromina, professor of psychology at the Saint-Petersburg State University.

** Daria Gnedykh, post-graduate student of Saint-Petersburg State University.

consecutive presentation of digital images and not a single presentation. For instance – multimedia presentations.

Thus, we can give the following definition of «electronic visual rows» – it is consecutive information in form of illustrations, symbolical and graphic presentation, both static, and dynamic (animation or a video series) which is stored in a digital form and is shown on the computer screen or by means of information technologies.

Distance learning and e-learning by means of computers establish new rules of use of visual aids наглядности [10; 11; 13; 14; 16; 18; 24]. Designers of similar courses where presentation is the main transmission medium of information, have to rely on features of situation of interaction between person and equipment, besides of age, individual and psychological characteristics of pupils

They studied preferences of students and results of their work with modeling programs. It appeared that students with the expressed verbal type in studying of dynamic processes prefer static images accompanied by the text description. And students with the expressed figurative type of thinking prefer to use animated illustrations but only in case they have sufficient preliminary preparation [2, c.20].

Another study measured the effectiveness of visualizations in the context of course on the theory of computation [22, c.133]. The study of Ari Korhonen and Lauri Malmi focused on the effect of different learner engagement levels on learning while using visualizations [23]. Studies of the educational impact of visualization were done by following researchers: Rudolf Fleischer [15], Marja Kuittinen and Jorma Sajaniemi [20; 25], Charles Leska [21], Scott Grissom, Myles McNally, and Tom Naps [17] and others.

There is one more problem connected with creation of electronic visual rows – there are requirements to quality of the illustrated presentation and its providing a high level of digestion of educational information. The group of scientists carried out evaluation of the electronic visualizations intended for training, based on 18 parameters which high-quality visualizations should possess [19]. It became clear that only some of them corresponded to these parameters for 70%. Only 52% of visualizations are characterized with the training ability estimated at 5 points (from 10 possible). 60% of visualizations possess the interactivity estimated only at 6 points.

We mentioned only some recent researches in the field of digestion of knowledge by students and some psychological aspects of creation of the visual aids. Because of the intensive computerization of education, it is necessary to carry out more researches of impact of information provided by means of ICT on digestion of training material. It is important to consider also attitudes of students to electronic visualizations in educational process when you evaluate their knowledge.

The use of innovative ways of creating and applying of the visual aids in modern education puts new tasks and problems in development of effective tools for electronic visualizations and effective conditions of their application before psychologists and teachers.

References

1. Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности [Текст]: аналитический обзор / сост. Е.В. Вашурина [и др.]. Екатеринбург: Уральский гос. ун-т, 2006. 136 с. (Биб-ка журнала "Университетское управление: практика и анализ").
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 192 с.
3. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения/ Под. Ред. А.М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
4. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология. С-Петербург: Книжный склад «Земля», 1914. 489 с.
5. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. 136 с.
6. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. под ред. М.В. Булановой-Топорковой. Ростов-на Дону, Феникс, 2002. 544 с.
7. Попков В.А., Коржув А.В. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 136 с.
8. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования, 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2005. 400 с.
9. Харламов И.Ф., Пионова Р.С. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие / Р.С.Пионова. Мн.: Университетское, 2002. 256 с.
10. Alison A. Carr-Chellman. (2005). Global Perspectives on E-Learning: Rhetoric and Reality. Thousand Oaks, CA: Sage Pub. Inc. 280 p.
11. Bach, S., Haynes, P., & Smith, J. L. (2007). Online learning and teaching in higher education. Maidenhead, Berkshire: Open University Press. 200 p.
12. Burkhard R.A. Knowledge Visualization: The Use of Complementary Visual Representations for the Transfer of Knowledge. A Model, a Framework, and Four New Approaches. Dissertation for the degree of Doctor of Sciences, 2005. 156 p.

13. Carliner, S., & Shank, P. (Eds.). (2008). *The e-learning handbook: past promises, present challenges*. San Francisco, CA: Pfeiffer. 400 p.
14. Dawley, L. (2007). *The tools for successful online teaching*. Hershey, PA: Information Science. 300 p.
15. Fleischer, R. COMP 272: Theory of Computation. A proposed study on the learning effectiveness of visualizations, 2003. Manuscript.
16. Garrison D. R. (2011). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*, Routledge. 184 p.
17. Grissom, S., McNally, M., and Naps, T. L. Algorithm Visualization in Computer Science Education: Comparing Levels of Student Engagement. In *Proceedings of the First ACM Symposium on Software Visualization*, San Diego, California (2003), ACM Press, New York, pp. 87-94.
18. Haythornthwaite C., Andrews R.N. L. (2012). *E-learning Theory and Practice*; SAGE Publications Ltd. 272 p.
19. Juell, Paul and Vijayakumar Shanmugasundaram, Survey of AI Visualizations in Education, MICS04 37th Annual Midwest Instruction and Computing Symposium University of Minnesota, Morris, April 16-17th, 2004.
20. Kuittinen, M., and Sajaniemi, J. First Results of An Experiment on Using Roles of Variables in Teaching. In *EASE & PPIG 2003, Papers of the Joint Conference at Keele University* (2003), pp. 347-357.
21. Leska, C. Homepage of the Visualization Study in Computer Literacy. Available online at http://faculty.rmc.edu/cleska/public_html/algvizstudy.htm.
22. Naps T., Rößling G., Anderson J., Cooper S., Dann W., Fleischer R., Koldehofe B., Korhonen A., Kuittinen M., Leska C., Malmi L., McNally M., Rantakokko J., Ross R.J. Evaluating the Educational Impact of Visualization *ACM Sigcse Bulletin*, vol. 35, no. 4, 2003, pp. 124-136.
23. Naps, T.L., Rößling, G., Almstrum, V., Dann, W., Fleischer, R., Hundhausen, C., Korhonen, A., Malmi, L., McNally, M., Rodger, S., and Velazquez-Iturbide, J. A. Exploring the Role of Visualization and Engagement in Computer Science Education. *ACM Sigcse Bulletin* 35, 2 (June 2003), pp.131-152.
24. Pritchard, A. (2007). *Effective teaching with Internet technologies: pedagogy and practice*. London: Paul Chapman. 144 p.
25. Sajaniemi, J., and Kuittinen, M. An Experiment on Using Roles of Variables in Teaching Introductory Programming. Submitted to *Empirical Software Engineering* (2003).

THE ORGANIZATIONAL-METHODICS MODEL OF THE COLLABORATION
IN THE SYSTEM "TRAINER – SPORTSMAN – PARENTS"

*L. Kuznetsova **

Abstract

The history of physical culture and sport accumulated the considerable quantity of facts, with demonstrate the sports movement's progressive development from the simple forms to the modern condition. The total combination of the sports movement's historical facts is of vast educational importance. The present article dedicates to the some problems of sports experience's employment into the trainer's professional activities during the top-quality mixed couple's training. The present article reveals the some aspects of the employment the trainer's work with the sportsmen's parents as the factor of the sports training management for the high class mixed couple.

Keywords: sports acrobatics, mixed couple, individualization, The organizational-methodics Model of the Collaboration in the System "Trainer – Sportsman – Parents", the factor of the sports training management for the high class mixed couple.

В России система подготовки спортсменов объединяет многочисленные организации, десятки тысяч специалистов различного профиля, несколько миллионов спортсменов. Спортивная подготовка не может осуществляться без специализированного управления, роль которого возрастает по мере усложнения спортивных процессов. Задачи управления не исчерпываются только созданием единого технологического процесса подготовки спортсменов, они значительно шире и определяют стратегию развития спорта, охватывают различные научно-методические, социально-психологические и другие аспекты.

В условиях интенсивно растущей конкуренции в спорте, ухудшения экологической обстановки, что отрицательно сказывается на функциональных возможностях детей и подростков, особенно в крупных промышленных городах, а также в связи со значительным снижением рождаемости, в различных регионах Российской Федерации важнейшим фактором успешности спортивной подготовки становится отбор спортсменов. Своевременное внедрение в практику достижений научного, медико-биологического и информационного обеспечения является одним из решающих факторов результативности спортивной подготовки. Функционирование системы подготовки спортсменов невозможно строить в отрыве от социальных, экономических, демографических условий и влияния условий природной среды. Все эти составляющие оказывают существенное влияние на развитие спорта в целом, и спортивной подготовки в частности. Кроме того, существует и обратная связь – система спорта активно воздействует на среду, особенно социальную, что в определенной степени преобразует ее в соответствии с потребностями общества.

Основными наиболее важными компонентами системы спортивной подготовки являются: система соревнований, система тренировки и система факторов, повышающих эффективность тренировочной и соревновательной деятельности. Современная система подготовки спортсменов является сложным многофакторным явлением, включающим цели, задачи, средства, методы, организационные формы, материально-технические условия и т.д., которые обеспечивают достижение спортсменом наивысших результатов, а также организационно-педагогический процесс подготовки и участия в соревнованиях.

По мнению ряда ученых, система соревнований является основным компонентом спортивной подготовки. Спортивные соревнования, являясь специфической формой деятельности, определяют цели и направленность подготовки, а также используются как одно из важнейших средств специализированной тренировки, позволяющей сравнивать и повышать уровень подготовленности спортсменов. В последние десятилетия особенно возрос интерес ученых и практиков к изучению соревновательной деятельности юных спортсменов. Под соревновательной деятельностью в теории и практике спорта, как правило, понимается совокупность действий спортсмена в процессе состязания, объединенных соревновательной целью и объективной логикой ее реализации.

Многие исследователи считают соревнования важнейшей и неотъемлемой частью спортивной подготовки. В то же время как тренировка не имеет значения сама по себе, так как является лишь подготовительной работой, целью которой обеспечить необходимый результат. В этой связи можно предположить, что в настоящее время на высших этапах спортивной подготовки происходит изменение роли тренировки: если на начальном этапе подготовки тренировке отводится ведущая роль в обеспечении спортивного результата, то у высококвалифицированных спортсменов ведущая роль принадлежит соревновательной деятельности, а тренировке отводится вспомогатель-

* Larisa Kuznetsova, Candidate of Pedagogical Science, Reader (Assistant Professor) FSBEI HPE "Orlovskiy State University".

ная роль. Кроме того, соревнования важны как эффективная форма подготовки спортсменов и контроля за ее эффективностью, а также отбора для участия в более крупных соревнованиях.

Соревновательная деятельность представляет собой организованное по определенным правилам соперничество с целью выявления и объективного сравнения спортивного мастерства. Однако, соревнования являются не только одной из форм контроля за уровнем подготовленности спортсменов, но и незаменимым фактором роста спортивного мастерства. Авторами многочисленных научных исследований доказано, что только в условиях соревнований в полной мере проявляются положительные и отрицательные стороны подготовленности спортсмена, и только глубоко изучив соревновательную деятельность, можно разработать соответствующую систему подготовки.

В теории и практике спорта нет единого мнения о структуре и основных понятиях соревновательной деятельности. Одни авторы сводят ее к системе соревнований, другие – к соревновательным действиям и их модельным характеристикам, разделяя их на более мелкие составляющие отрезки и элементы: старт, разгон, поворот и т.д., однако большинство ученых и практиков склоняются к тому, что соревновательную деятельность необходимо рассматривать как деятельность во всем многообразии ее проявлений и взаимосвязей, то есть, как самостоятельную систему.

Соревновательную деятельность в «чистом виде» довольно трудно выделить из многообразия деятельности субъекта. В частности, все, что делает спортсмен в процессе подготовки, может рассматриваться как составляющие элементы соревновательной деятельности. Тесная взаимосвязь и взаимообусловленность различных сторон подготовленности при их проявлении в условиях соревнований предопределяют подход к характеристике структуры соревновательной деятельности в различных видах спорта и методике оценки ее эффективности. Только определив уровень совершенства отдельных составляющих, можно объективно оценить сильные и слабые звенья в структуре соревновательной деятельности. В любой соревновательной деятельности целесообразным фактором является результат, а собственно соревнования выступают как наиболее эффективный фактор спортивного совершенствования. Спортивный результат зависит от целого ряда основополагающих характеристик соревновательной деятельности в значительной мере независимых друг от друга.

Спортивная акробатика относится к сложнокоординационным видам спорта, требующим ранней специализации. К данной группе видов спорта относят дисциплины, связанные с оценкой красоты движений; артистичности спортсменов; синхронности выполнения отдельных элементов, связок и полной композиции парой или группой спортсменов; значимости, качества и сочетаемости костюмов и др. К общепринятым модельным характеристикам сложнокоординационных видов спорта относят количество элементов высшей сложности, количество сверхсложных элементов, коэффициент трудности прыжков, среднюю оценку в баллах.

В настоящее время продолжается тенденция к повышению трудности программ, насыщенности композиций сложными элементами на фоне высокого технического мастерства и совершенствования гармонии и эстетики движений. Таким образом, в сложнокоординационных видах спорта, где соревновательное упражнение протекает в короткие промежутки времени, управление соревновательным поведением спортсмена осуществляется на основе контроля предшествующих упражнений, подходов. Располагая такой информацией, можно вносить коррективы в поведение спортсмена в последующих соревновательных упражнениях.

Эффективность функционирования системы соревнований во многом зависит от системы тренировки. Тренировочный процесс является основой спортивной подготовки, определяет характер и содержание организационной деятельности, финансового, материально-технического, информационного, научного и медицинского обеспечения восстановительных мероприятий. Ведущим звеном в системе многолетней подготовки спортсменов с позиций программно-целевого подхода, обеспечивающим поступательный рост спортивного мастерства юных спортсменов, выступает тренировка, как основная форма подготовки. Она представляет собой педагогически организованный процесс управления развитием спортсмена, его спортивным совершенствованием. Управление тренировкой спортсмена определяется большинством авторов как систематически или периодически осуществляемое, сознательное, целенаправленное и активное воздействие на процесс тренировки в целом и на отдельные его компоненты в интересах обеспечения оптимального (для данного временного интервала) уровня подготовленности и формирования такого состояния готовности, которые бы способствовали достижению максимального спортивного результата.

На основе анализа данных научно-методической литературы, накопленного экспериментального материала, обобщения опыта передовой спортивной тренировки на сегодняшний момент определены принципиальные установки управления подготовкой юных спортсменов. К их числу относятся: а) целевая направленность по отношению к высшему спортивному мастерству; б) эффективность утилизации качеств в зависимости от возрастных особенностей юных спортсменов; в) соразмерность развития основных физических качеств юных спортсменов; г) ведущие факторы на различных этапах многолетней подготовки; д) перспективное опережение в формировании технического мастерства.

Разработка параметров тренировочной программы осуществляется на основе формирования абстрактной модели, являющейся упрощенным аналогом реального тренировочного процесса, опускающей частные детали, но сохраняющей наиболее существенную информацию о его составе и структуре. Из многочисленных вариантов

методических подходов и способов повышения уровня общей и специальной подготовленности юных спортсменов тренеру необходимо отобрать такие оптимальные варианты, которые в наибольшей степени отвечали бы поставленным целям и реально имеющимся возможностям. Поэтому вопросы планирования и нормирования тренировочных нагрузок, их эффективной структуры, соотношения основных компонентов подготовки, выбора наиболее рациональных средств и методов тренировки приобретают первостепенное значение. Деятельность тренера при составлении программы носит творческий характер, поскольку связана с выбором из множества вариантов решения того, который приводит к достижению цели при минимальной затрате времени и усилий.

Контроль в системе управления тренировочным процессом обеспечивается путем оценки эффекта, достигаемого преимущественно на двух уровнях управления – на уровне состояния спортсмена (контроль влияния тренировочной нагрузки на состояние) и на уровне внешних взаимодействий спортсмена (контроль изменения их характеристик в результате изменения состояния). На основании сличения эффекта, достигнутого на указанных уровнях, с модельными характеристиками принимается соответствующее решение к дальнейшей тактике управления ходом тренировочного процесса.

Многолетняя тренировка юных спортсменов осуществляется с учетом ряда принципиальных установок: а) целевая направленность по отношению к высшему спортивному мастерству; б) эффективность утилизации качеств в зависимости от возрастных особенностей юных спортсменов; в) соразмерность развития основных физических, технических, тактических, интеллектуальных, психологических качеств юных спортсменов; г) ведущие факторы на различных этапах многолетней подготовки; д) перспективное опережение в формировании технического мастерства.

Объектами управления в системе спортивной тренировки являются: а) комплекс внешних взаимодействий спортсмена, присущий соревновательной деятельности; б) состояние спортсмена; в) тренировочная нагрузка. Таким образом, многолетняя подготовка юных спортсменов рассматривается специалистами как управляемая динамически развивающаяся иерархически организованная сложная педагогическая система, действующая с учетом объективных закономерностей становления спортивного мастерства и направленная на достижение ими наивысших результатов в основных составах сборных команд страны. Подготовка спортсменов высокого класса – процесс длительный и многоступенчатый. Известно, что деление многолетнего процесса спортивной подготовки на этапы условно. В научной литературе этой проблеме посвящено достаточное количество исследований, однако представление ученых о количестве этапов многолетней подготовки спортсменов различно.

В среднем процесс подготовки спортсмена высокой квалификации охватывает период от 8 до 20 лет. Управление многолетней подготовкой спортсменов-акробатов также рассматривается специалистами с позиций кибернетики и позиционируется как перевод системы из одного состояния в другое путем воздействия на ее органы управления. При этом учитываются основные закономерности и положения науки об управлении, то есть подразумевается наличие управляемой системы, программы управления и информации о текущем состоянии системы.

Современная структура спортивной акробатики включает пять основных видов: женские парные упражнения, смешанные парные упражнения, мужские парные упражнения (силовые пары), женские групповые упражнения («тройки») и мужские групповые упражнения («четверки»). Более чем шестидесятилетний период существования спортивной акробатики позволил накопить огромный практический опыт и значительный научный потенциал в сфере спортивной подготовки акробатов высокого класса. Своеобразие методик и технологий подготовки, энтузиазм и профессионализм советских и российских тренеров и спортсменов позволяет занимать ведущее положение в современной мировой спортивной акробатике.

Смешанные парные упражнения – специфический и очень сложный вид акробатических упражнений. В состав пары входят мужчина – «нижний» и женщина – «верхняя». Именно из-за смешанности состава пары подготовка спортсменов значительно усложняется и в физическом, и в психологическом, и в интеллектуальном, и в социальном плане. Для каждого периода развития спортивной акробатики характерна определенная техника. Это наиболее эффективная система движений, сложившаяся в результате поиска, отбора и утверждения практикой способов выполнения акробатических упражнений. Техника выполнения акробатических элементов зависит от следующих факторов: техники выполнения отдельных элементов, точности приземления и техники толчка, точности перехода от одного элемента к другому, высоты исполнения элемента. Судьи оценивают технику выполнения парных и индивидуальных элементов с учетом: устойчивости тел в позных и подвижных равновесиях; величины фаз полетов в бросковых элементах и соскоках; построения пирамид, их фиксации и завершения; взаимодействия акробатов-партнеров; техники акробатических прыжков и приземлений после них.

Помимо техники в спортивной акробатике оценивается артистичность исполнения. Под артистичностью в спортивной акробатике понимается количество и качество элементов, динамичность и сбалансированность композиционного построения упражнений, наличие оригинальных элементов, различных по характеру и темпу исполнения; максимальное использование площади акробатического ковра; отсутствие большого количества «легких» элементов, формальных или нелогичных связей между ними; отсутствие необоснованных пауз и длительного сосредоточения внимания перед выполнением элементов; сложность и разнообразие танцевальных движений, хо-

реографических прыжков и их соответствие музыкальному сопровождению; соответствие партнеров по весо-ростовым показателям; зрелищность и эмоциональность исполнения соревновательных упражнений; качество, соответствие правилам, музыкальному сопровождению и темпераменту спортсменов костюмов; общее впечатление от выступления спортсменов.

Оценка трудности акробатического упражнения осуществляется в соответствии с тарифной таблицей трудности. Правила соревнований по спортивной акробатике постоянно изменяются в связи с явной тенденцией к повышению трудности и оригинальности соревновательных программ и, как следствие, зрелищности спортивной акробатики. Однако введение в соревновательную оценку компонента «артистичность», усиливает субъективность судейства. Судейство акробатических соревнований – процесс чрезвычайно сложный в связи с быстротечностью выполнения бросковых упражнений и акробатических прыжков и необходимостью одновременно наблюдать за действиями нескольких партнеров. Собственно соревновательные действия акробатов включают в себя отдельные элементы и «связки», которые объединяются с учетом закономерностей композиционного построения в отдельные упражнения.

Смешанные парные упражнения делятся на балансовые, бросковые и комбинированные и представляют собой музыкальные композиции, составленные в соответствии с требованиями действующих правил соревнований. В основе сило-балансовых упражнений лежит требование сохранения собственного равновесия или уравнивание партнера (партнерши). В состав балансовой композиции входит определенное количество поз и перемещений партнеров относительно друг друга.

Бросковая композиция носит скоростно-силовой характер, в ее состав входят броски и ловля партнерши («верхней») партнером («нижним»). Для смешанных парных упражнений характерны специфические соревновательные действия, отличающие их от мужских или женских парных упражнений и выражающиеся в характере «узлов» связи, условиях опоры на нижних партнерах, высоте полета и способе создания траектории при выполнении бросковых элементов.

Результат выполнения смешанных парных упражнений, как и других, парно-групповых акробатических упражнений, определяется двигательным взаимодействием партнеров, базовыми элементами которого являются: опорный «узел», «узел» связи и рабочие позы. Оптимальная реализация двигательного взаимодействия происходит при строго определенных структурах его ведущих элементов, мастерства и индивидуальных особенностей партнеров. Смешанные парные упражнения отличаются определенным составом соревновательных действий, который характеризуется техникой выполнения упражнения, их сложностью и ритмической структурой, композиционным построением, выразительностью движений, соотношением весо-ростовых показателей партнеров, половыми различиями спортсменов, а также исторически сложившейся спецификой данного вида спортивной акробатики.

Для смешанных парных упражнений характерно выполнение балансовых элементов в динамике нижнего партнера: седы, седы с поворотом, «подсечки», кувырки вперед и назад, выполнение моста и полумоста и др. Бросковые элементы смешанных пары выполняются с тройным сальтовым и винтовым вращением или их различными сочетаниями в одном элементе, с ловлей в руки, ноги, на предплечья нижнего, стойку на бедре нижнего и др.

Сложность и специфический характер смешанных парных упражнений подразумевает четкую специализацию партнеров. Переход спортсменов из других видов спортивной акробатики в вид «смешанные парные упражнения», даже если спортсмены подготовлены в тех же амплуа, то есть «нижний» – из мужских парных упражнений или из мужских групповых упражнений, а «верхняя» – из женских групповых упражнений, не гарантируют эффективного результата. Начальная специализация по видам спортивной акробатики после предварительной начальной подготовки начинается в среднем у акробатов – «верхних» в возрасте 9-10 лет, у «нижних» – 10-11 лет, однако в орловской школе смешанных пар специализация начинается уже с 5-6 лет у «верхних» и с 7-8 лет у «нижних», что во многом определяет значительные успехи орловских смешанных пар на всероссийских и международных соревнованиях различного ранга. В подавляющем большинстве случаев специализация сохраняется в течение всей спортивной карьеры.

Одним из факторов, определяющих спортивное мастерство смешанных пар, является морфологический статус спортсменов. Акробаты «нижние» и «верхние» отличаются по возрасту, полу, весо-ростовым показателям, соотношению звеньев тела и пропорций, так как морфологические признаки генетически детерминированы и во многом определяют специализацию и успешность спортивного совершенствования. Кроме того, специализация находится в прямой зависимости от массы тела спортсмена: «верхним» свойственна малая масса тела, «нижним» – выше среднего и большая.

Морфологический статус акробатов учитывается при комплектовании пар, так как чрезмерные различия в весо-ростовых показателях партнеров влияют на эстетическое восприятие композиции, и, согласно правилам соревнований, приводят к снижению соревновательной оценки. Помимо антропометрических показателей партнеры различаются по показателям физической, технической и психологической подготовленности. Например, при выполнении балансовых упражнений для «верхних» наиболее значим высокий уровень развития статической силы, способность к сохранению равновесия и вестибулярная устойчивость; для бросковых упражнений необходим высокий уровень развития скоростно-силовых характеристик разгибателей рук, ног, туловища. Важнейшими физическими качествами являются координация, специальная выносливость, статическая сила, гибкость и подвижность суставов. Для

«нижних» необходим высокий уровень развития статической и динамической силы, скоростно-силовых качеств, навыки бросков, ловли и балансирования. При всех равных условиях функционирования партнеров ведущая роль в балансировании отводится «нижнему».

Для партнеров смешанных пар соревновательные упражнения и их тренировочные формы обуславливают достаточно жесткие требования к выполнению сложнокординативных движений с повышенной пространственно-временной точностью. Техническое мастерство в спортивной акробатике в целом, и в смешанных парах в частности, определяется, кроме того, умением спортсменов согласовывать свои действия с действиями партнера. Данные умения связаны с формированием и развитием специализированного восприятия – так называемого «чувства партнера», характерными особенностями которого являются: точное восприятие веса партнера, его спортивной формы и настроения, стабильное выполнение темпо-ритмовых взаимодействий в бросковых элементах, мгновенное восстановление и поддержание равновесия в балансовых упражнениях.

Тренировочная нагрузка смешанных пар определяется строго в соответствии с индивидуальными особенностями партнеров и функциональными обязанностями в паре, что позволяет увеличить количество продуктивного тренировочного времени, так как обязанности партнеров различны, но нагрузка при совместном выполнении элементов или связок у партнеров приблизительно одинакова. Для эффективной работы смешанной пары чрезвычайно важен такой тип взаимоотношений спортсменов, при котором состояние партнера переживается как свое собственное. Создание благоприятных условий для работы «верхней», то есть использование щадящего режима взаимоотношений со стороны тренера и нижнего партнера, как правило, служит повышению результативности и надежности деятельности смешанной пары.

Не только собственно деятельность партнеров, но и их эмоциональное напряжение, связанное с выполняемой работой, неравнозначно, особенно при выполнении элементов, связанных с риском, а подобных элементов в смешанной паре огромное количество, и, особенно, в работе «верхней». Именно поэтому, основная функция «нижнего» заключается в создании благоприятных условий для работы «верхней», что обуславливает особые требования к психике «верхней» при совместном выполнении элементов, так как ее основная работа проходит на высоте 2-3м и, особенно, при выполнении бросковых элементов и соскоков.

Каждому акробатическому элементу, в зависимости от его сложности, степени его технического освоения и психологического состояния спортсмена, соответствует определенный эмоциональный уровень, выход за пределы которого приводит к снижению надежности его выполнения. Если эмоциональное напряжение при выполнении акробатического элемента не превышает того физиологического предела, за которым наступает снижение психической и двигательной активности акробата, оно может способствовать его успешному выполнению.

Таким образом, под управлением подготовкой акробата специализации «смешанные парные упражнения» необходимо понимать направленное регулирование хода развития того процесса, планомерное продвижение к поставленной спортивной цели. Управление подготовкой предполагает наличие конечной ее цели, модельных параметров подготовки, планирования, контроля, средств и методов коррекции, установление взаимосвязи и взаимовлияния перечисленных компонентов. Цель подготовки «верхней» и «нижнего» в смешанной паре определяется уровнем спортивных притязаний тренера и спортсменов, состоянием подготовленности обучаемых на время постановки задач. Продвижение к поставленной цели предполагает, в качестве постоянного ориентира и сравнения, модельные параметры подготовки и модели «верхней» и «нижнего» акробатов.

Модели партнеров в данном случае должны представлять собой совокупность характеристик, содержащих наиболее существенные качества лучших спортсменов мира, специализирующихся в смешанных парных упражнениях. Совокупность количественных критериев каждого из компонентов подготовки позволяет целенаправленно строить процесс обучения и управлять им путем технологически выверенного приближения каждого из качеств спортсмена к модельному. Понятие «модель акробата» характерна для сильнейших спортсменов различных квалификационных уровней и не ограничивается «эталон» для высококвалифицированных спортсменов. Такие модели-ориентиры необходимы для сравнения собственных результатов обучаемых и определения характера роста мастерства, продвижения и достижения высшего уровня модельных характеристик. Моделирование параметров спортивной подготовки акробатов в смешанной паре предусматривает как создание модели, так и определение количества, форм и содержания учебно-тренировочных занятий. К модельным характеристикам соревновательной деятельности акробатов относятся показатели содержания сложности упражнений, композиции, отражающие техническую подготовленность «модельного» спортсмена.

Для наиболее эффективного управления спортивной подготовкой смешанной пары необходимо использовать: а) текущий контроль, направленный на определение степени владения техникой отдельных элементов, соединений и комбинаций, проведение тестирования физической, психологической и теоретической подготовки; б) итоговый контроль, осуществляемый с помощью проверки эффективности реализации программы спортивной подготовки на основных соревнованиях, завершающих цикл определенной длительности.

Важнейшей модельной характеристикой является соотношение уровней физической, технической, тактической и психологической подготовленности, динамика

этих уровней на различных этапах спортивной подготовки акробата. Эффективность решения задач спортивной подготовки во многом зависит от того, насколько хорошо тренеры знают основы техники упражнений, разбираются в тонкостях движений, владеют различными методиками и методическими приемами обучения двигательным действиям, средствами и методами воспитания физических качеств, обеспечивая разносторонность педагогических воздействий на организм юных спортсменов.

В теории и методике физического воспитания и спорта общепринятым является положение о том, что определяющую роль в подготовке юных спортсменов играет собственно обучение. Однако тренировка как внешняя причина действует через внутренние условия, без учета которых ее воздействие будет недостаточно эффективным. К внутренним условиям, оказывающим влияние на тренировочный эффект, современная спортивная наука относит индивидуальные особенности спортсмена, что предполагает необходимость организации тренировочного процесса на основе глубокого учета индивидуальных различий в физической, технической, тактической, психологической подготовленности, морфологических особенностей спортсмена.

Практика показывает, что эмоциональное состояние юных спортсменов; выполнение специальных упражнений, характерных для спортивной акробатики в целом и для смешанных пар в частности; общее развитие физических качеств и психомоторных способностей; поддержание «спортивного» веса, а следовательно, организация питания; эстетическое воспитание юных спортсменов; умение общаться со взрослыми и ровесниками; нормированная нагрузка различными видами деятельности помимо тренировочных занятий; обеспечение достаточного и необходимого соревновательного опыта юных спортсменов; обеспечение восстановительного процесса и другие показатели, в значительной мере влияющие на качество процесса спортивной подготовки, находятся в прямой зависимости от отношения родителей к спортивным занятиям ребенка, что обуславливает актуальность такого фактора как сотрудничество в системе «тренер – спортсмен – родители».

Система запретов («Это опасно, поэтому ты не будешь заниматься в смешанной паре!») или попытки родителей вмешиваться в процесс спортивной подготовки без соответствующих теоретических знаний и практических навыков («Мы будем кушать вместе и не собираемся худеть, ребенку надо расти и развиваться, иначе мы не будем заниматься!»), «Если нам не поменяют партнера (партнершу) – мы бросим занятия!» и т.п.) не только не способствуют успешной спортивной карьере детей, но и наносят непоправимый вред личностным качествам юного спортсмена, значительно снижают или сводят к «нулю» мотивацию и потребность ребенка в занятиях именно этим видом спорта. Для того чтобы родители юных акробатов не мешали, а содействовали бы эффективности спортивной подготовки детей, построению их успешной спортивной карьеры, нами была разработана организационно-методическая модель сотрудничества в системе «тренер – спортсмен – родители», которая получила название «АКАДЕМИЯ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ».

Грамотное информационное взаимодействие тренера с родителями спортсменов способствует обмену опытом и информацией о детях вне тренировочной или соревновательной деятельности; коллективная ответственность и выполнение совместной деятельности с индивидуальным распределением аспектов работы повышает ответственность и тренера, и родителей за выполнение общего дела – повышения эффективности управления процессом спортивной подготовки юных акробатов. Постоянное общение родителей с тренером, теоретическое и практическое обучение родителей спортсменов, кроме того, снижает или полностью «снимает» проблему конфликтов тренера и родителей, расширяет сферу общения и совместной деятельности родителей и детей.

В соответствии с содержанием спортивной подготовки смешанных пар высокого класса, разрядными нормативными требованиями от третьего юношеского разряда до звания «Мастер спорта России», тренеру необходимо выделить основные требования для внутривпарной специализации – «верхняя» и «нижняя» – и характерные двигательные действия. Именно узкая специализация предъявляет специфические требования к конкретному спортсмену, который по своему полу, параметрам физического развития и двигательной подготовленности может оптимально реализовать свои способности для достижения высокого спортивного результата. При выполнении упражнений совместным образом (в паре) спортсмены занимают строго определенное место.

Для «нижнего» наиболее характерными являются условия «первого этажа». При этом основной опорой «нижнего» является специальное современное ковровое покрытие. Основными качествами «нижних» являются: высокий уровень статической силы, динамической силы, скоростно-силовые качества, навыки балансирования, бросков и ловли. Для «верхних» смешанных пар характерны особые условия выполнения двигательных действий, условия «второго этажа», где основной опорой для них являются партнеры-«нижние».

Основными качествами «верхних» смешанных пар являются: высокая координация, специальная выносливость, статическая сила, динамическая сила, гибкость и подвижность суставов. Анализ классификационных программ показал, что две трети двигательных действий, от общего количества выполняемых действий, составляют упражнения, выполняемые совместно, в паре, и только одна треть их выполняется раздельно. Упражнения, состоящие из акробатических прыжков, поз, собственных равновесий, танцевально-хореографических движений, в соответствии с действующими правилами соревнований, необходимо выполнять и «верхним», и «нижним». Таким образом, основными общими качествами для акробатов смешанных пар являются

ся: «чувство высоты», «чувство партнера», точное соответствие и восприятие веса и техники партнера, его спортивной формы, эмоционального фона (настроения), выполнение темпо-ритмовых взаимодействий в бросковых и равновесий – в балансowych упражнениях.

На основании вышеизложенного нами были выделены следующие направления взаимодействия тренера с родителями юных спортсменов с целью повышения эффективности управления их спортивной подготовкой:

1. Ознакомление родителей с особенностями спортивной акробатики как вида спорта; спецификой требований специализации «смешанные парные упражнения»; с историей развития спортивной акробатики в Орловской области; традициями и требованиями школы смешанных пар ЗТР Наумовой К.М. (в данном контексте понятие «школа» употребляется в значении систематичности и преемственности принципов и особых методических приемов).

2. Теоретическая подготовка родителей спортсменов по вопросам мотивации и психолого-педагогических установок в ходе спортивной деятельности; создания положительного эмоционального фона спортивной деятельности и, как следствие, воздействие положительному социально-психологическому климату спортивной деятельности; нормированности и организации различных видов деятельности вне процесса спортивной подготовки; восстановительных процессов, организации режима дня и питания юных спортсменов в соответствии с внутриспарной специализацией; оформления соревновательных костюмов; участию в финансировании необходимой соревновательной деятельности.

3. Обучение родителей спортсменов практическим навыкам проведения, страховки и контроля утренней зарядки; работы по развитию гибкости, силовых качеств, тренировки вестибулярного аппарата, развития психомоторных способностей, выполнения специальных элементов; оформления соревновательных костюмов; подбору или изготовлению тренировочных костюмов; ведению дневников наблюдений за детьми в процессе домашних занятий.

Организационно-методическая модель предполагает взаимодействие с родителями спортсменов с целью оптимизации процесса спортивной подготовки их детей – юных акробатов. В основе модели лежат принцип совместной деятельности в системе «тренер – спортсмен – родители» и одна из базисных идей прикладной и экспериментальной психологии: человек усваивает 10% того, что слышит; 50% того, что видит; 70% того, что проговаривает, и 90% того, что делает сам.

Организационно-методическая модель сотрудничества в системе «тренер – спортсмен – родители» включает в себя два блока:

- базовый блок, содержащий организационный, материально-технический, гигиенический, стимулирующий, контрольно-регулирующий, аналитико-результативный, морально-психологический и этико-эстетический компоненты;

- содержательный блок.

Цель применения организационно-методической модели: теоретическая и практическая подготовка родителей спортсменов к эффективному сотрудничеству с тренером и детьми в процессе спортивной подготовки и выстраивания спортивной карьеры их детей.

Задачи:

1. Ознакомить родителей с опытом положительного взаимодействия с тренером и собственным ребенком в процессе спортивной подготовки.

2. Довести до сознания родителей новую информацию и расширить их представление о воспитательном, тренировочном и соревновательном процессе в спортивной акробатике (специализация «смешанные парные упражнения»).

3. Сформировать и развить у родителей новые навыки общения, обучения, допустимой страховки и в целом совместной деятельности с детьми и тренером в процессе формирования спортивной карьеры их детей.

4. Оптимизировать взаимодействие в системе «тренер – спортсмен – родители» в процессе спортивной подготовки.

Содержательный блок методики реализуется в двух организационных формах. Теоретические знания родители юных спортсменов получают с помощью раздаточных материалов:

а) печатных методических пособий, которые должны иметь краткое содержание (у родителей, как правило, нет ни времени, ни желания для чтения или изучения дополнительной литературы); красочное оформление (привлечение внимания, возникновение интереса); адаптированный текст (понятный для родителей с любым уровнем образования); небольшой формат, например А5 (родителям удобно убрать пособие в сумку или в карман); крупный шрифт (пособие можно читать в ожидании транспорта или во время поездки в транспорте, во время ожидания окончания тренировки ребенка и т.д.); сопровождаться фотоснимками или рисунками, если это необходимо;

б) методических пособий на электронных носителях (дисках или дискетах – по желанию родителей спортсменов).

Теоретические материалы распространяются в строгой последовательности не реже одного раза в две недели, по пятницам перед началом последней тренировки недельного цикла: в этом случае родители начинают изучать пособие сразу же во время ожидания окончания тренировочного занятия их ребенка, а, учитывая требования к печатному пособию и время тренировочного занятия, – они полностью успевают прочесть его и после тренировки задать интересующие их вопросы по теме тренеру или хореографу, обсудить информацию с другими родителями. Во втором случае родители (если они не ждут детей или вообще не встречаются и не провожают их на

тренировку) получают методическое пособие через детей и имеет возможность не спеша прочесть его перед выходными в этот же день или на следующий день, в субботу.

Весь материал теоретического курса обязательно проговаривается в кратком изложении на родительских собраниях (4 раза в год), в индивидуальных беседах с родителями по мере необходимости, на обсуждении открытых занятий (1 раз в год – в феврале месяце).

Практические навыки формируются и развиваются у родителей юных спортсменов на практических занятиях (1 раз в месяц – по субботам). Практические занятия проводятся первоначально с участием «моделей» (в роли «моделей» выступают девочки и мальчики старшей группы, которые помогают тренеру в обучении родителей), а затем с собственными детьми под контролем тренера. После качественного освоения навыка тренер разрешает применять его самостоятельно в домашних условиях.

Кроме того, в обязательном порядке предусматриваются практические занятия по оформлению соревновательных костюмов (обшивка бисером, галуном, каймой, приклеивание страз и т.д.), причесок, макияжа, изготовления тренировочных костюмов (тапочки для «нижних», тапочки для «верхних», комбинезоны, манишки и т.д.) или их правильному подбору. По желанию родителей и в соответствии с их образовательным уровнем может проводиться ознакомление с тренингом коммуникаций (методика Н.Н.Васильева, г. Ярославль); тренингом личностного роста родителей (методика И.В. Шевцовой, г. Санкт-Петербург); психологическим тренингом с подростками (методика А.Г. Лидерса, г. Москва); тренингом точности движений (система «АГИМ» А.В. Алексеева, г. Москва); тренингом управляемой психофизической саморегуляции (метод «КЛЮЧ» Хасая Алиева, г. Москва).

В основе применения организационно-методической модели лежит следующее положение: большинство родителей, взаимодействуя с детьми в семьях, не отдают себе отчета в том, что, не обладая специальными знаниями в области спортивной подготовки своего ребенка, они сознательно или бессознательно сами возлагают на себя обязанности спортивных менеджеров своих детей, особенно в конце второго и следующих годов спортивной подготовки, когда дети начинают выезжать на соревнования, их достижения становятся более значительными, так как в них вложен труд многих тренеров, хореографов, администраторов, врачей.

Большинство эффективных изменений в установках и поведении людей происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте. Следовательно, чтобы родители могли обнаружить и изменить свои неверные установки, выработать новые формы поведения, помочь своим детям-спортсменам в процессе спортивной подготовки, родители должны преодолеть свою аутистичность и научиться видеть себя и свои поступки так, как их видят и воспринимают другие. Учитывая вышеизложенное, в основу организации работы по данной модели были положены специфические принципы, необходимые для более эффективного информационного взаимодействия.

1. Принцип гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер. Такой гармонизации способствует чередование теоретического материала и отработка его в специальных упражнениях на практических занятиях. Этот принцип стимулирует познавательный интерес родителей не только к собственной профессиональной деятельности, но и к спортивной деятельности своих детей, к более глубокому теоретическому осмыслению своих поступков в отношении этой деятельности.

2. Принцип диалогизации взаимодействия, то есть полноценного межличностного общения, основанного на уважении к чужому мнению и доверии. Реализация данного принципа создает в системе «тренер – спортсмен – родители» атмосферу безопасности, открытости, которая позволяет участникам экспериментировать, не опасаясь и не стесняясь каких-либо ошибок.

3. Принцип постоянной обратной связи, то есть непрерывное получение участниками эксперимента информации от других участников, анализ результатов совместной деятельности. Благодаря данному принципу возможна оперативная и текущая коррекция взаимодействия тренера и родителей в рамках организационно-методической модели и последующего взаимодействия родителей с детьми. Создание условий для эффективной обратной связи – важнейшая задача тренера в работе в рамках модели.

4. Принцип активности. Особенно эффективными в достижении цели методики через осознание, апробирование и тренировку приемов и способов поведения, воспитания, обучения, страховки, формулирование установок и т.д., предложенных тренером, являются те ситуации и упражнения, которые позволяют активно участвовать в них и тренеру, и родителям, и детям.

5. Принцип исследовательской позиции. Суть этого принципа заключается в том, что в ходе информационного взаимодействия тренера с родителями спортсменов участники эксперимента осознают, обнаруживают, открывают для себя что-то новое, раскрывают свои личные ресурсы и помогают раскрыть их своим детям, причем в их любимом виде деятельности, что, кроме того, сближает родителей и детей, объединяет их в решении спортивных задач совместно с тренером.

6. Принцип добровольного участия как в занятиях по данной методике в целом, так и в ее отдельных практических занятиях.

Последовательная реализация изложенных принципов – одно из условий эффективной работы методики. Вторым условием эффективности методики является позитивная направленность характера отношений, складывающийся в системе «тренер – спортсмен – родители»; состояния каждого родителя в отношении к себе и к

другим родителям – участникам занятий по данной методике; состояния самого тренера. Эффективность реализации методики во многом зависит не только от адекватного осознания тренером значения и сути методики, но и от средств психолого-педагогического воздействия, которыми он владеет, а также от выбора целесообразных методов обучения.

Значительное внимание необходимо уделять на практических занятиях, родительских собраниях и в процессе индивидуальных бесед с родителями анализу ситуаций, возникающих в результате применения родителями полученных теоретических знаний и практических навыков работы с детьми в домашних условиях и результатам детей, прослеживающимся в тренировочном и соревновательном процессах.

В большинстве случаев подготовка юного спортсмена осуществляется групповым методом. Поэтому всегда возникает вопрос, как индивидуализировать подготовку в рамках общего для группы плана. Кроме этого, значительные трудности для индивидуальности подготовки возникают при поиске эффективных способов установления индивидуально-оптимальных средств, методов, форм и т.п. спортивной подготовки. Преодоление указанных трудностей лежит на пути изучения индивидуальных различий в подготовке юных спортсменов. Вместе с тем, при их разработке следует принимать во внимание следующие принципиальные установки: возрастная индивидуальность, соответствие резервных возможностей уровню подготовленности, аналитико-комплексное изучение, разноуровневый подход к оценке различных сторон подготовленности спортсмена, объективность. Предлагаемая организационно-методическая модель сотрудничества в системе «тренер – спортсмен – родители» позволяет в определенной мере индивидуализировать систему спортивной подготовки юных акробатов на начальных этапах подготовки их в качестве резерва смешанных пар высокого класса и предусматривает в обязательном порядке использование следующих темы для обучения родителей:

Теоретический блок

1. Ваш ребенок пришел в спортивную акробатику! (Вводная информация о времени и продолжительности занятий, требуемой спортивной форме, режиме питания непосредственно перед тренировочным занятием и сразу после его окончания и др.).

2. История развития спортивной акробатики как вида спорта.

3. Современное состояние спортивной акробатики в Российской Федерации.

4. Давайте, познакомимся! (Вводная информация о тренерском составе, работающем со спортсменами специализации «смешанные парные упражнения»; достижениях, традициях и перспективах школы смешанных пар Заслуженного тренера России Наумовой К.М.).

5. Содержание и этапы спортивной подготовки смешанных пар высокого класса.

6. Учитесь вести дневник! (Информация, посвященная форме ведения дневника наблюдений за поведением ребенка, его отношением к утренней зарядке, посещению тренировочных занятий, распределением времени между тренировками и школьными занятиями, приготовлением уроков, восстановлением и отдыхом ребенка и др.).

7. Возрастные характеристики детей 6-8 лет (Информация для родителей в соответствии с полом их детей: для родителей мальчиков и для родителей девочек отдельно), включая систему межличностных отношений детей данного возраста.

8. Ваш ребенок – юный спортсмен! (Информация, посвященная организации режима дня, нормирования других видов деятельности кроме спортивной и общеобразовательной, питание спортсмена, гигиена спортивной деятельности и бытовой, обязательный медицинский контроль в физкультурно-спортивном диспансере и др.).

9. Вы – первый помощник тренера! (Знакомство с методикой «Академия для родителей»; организационное занятие).

10. Управление спортивной подготовкой смешанных пар высокого класса.

11. Утренняя зарядка юного акробата! (Информация касается того, как и под какую мелодию будильника должен просыпаться ребенок, как вставать, какие упражнения включать в утреннюю зарядку, что должны контролировать родители в выполнении определенных движений, упражнений, т.е. что делать, как делать и на что обращать внимание).

12. Питание акробата (Информация об общих требованиях к спортивному питанию, стабилизации, сбрасыванию (для девочек – будущих «верхних») и наращивание веса (для мальчиков – будущих «нижних»), продуктивное наращивание мышечной массы и др.).

13. Силовая подготовка в домашних условиях.

14. Домашний стретчинг: тянем «шпагат»!

15. Развитие психомоторных способностей вашего ребенка (Информация о психомоторике, способах и необходимости формирования и развития психомоторных способностей, рекомендации игр и упражнений).

16. Ваш ребенок – будущий партнер! (Информация о будущих партнерах, способах и особенностях межличностного общения детей, общения с взрослыми – родителями партнера и тренера, содержание парной работы, порядок и требования к подбору партнеров и др.).

17. Готовимся к соревнованиям! (Информация о подготовке к первым соревнованиям, организационные вопросы, вопросы финансирования, подготовка костюмов, прическа, макияж и др.).

18. Коммуникация в смешанной паре (Информация о «чувстве партнера», дружба партнеров, причины конфликтов, участие родителей в конфликтах детей и др.).

19. Безопасность спортивной деятельности в спортивной акробатике.

20. Финансирование необходимой соревновательной деятельности детей. Учимся работать со спонсорами.

21. Действующие правила соревнований по спортивной акробатике в специализации «смешанные парные упражнения» (Информация об основных принципах судейства и выставления соревновательных оценок).

22. Что такое «Спортивная карьера»?

23. Ваш ребенок становится подростком.

Данные обязательные темы дополняются темами, предложенными родителями, или дополнительно обсуждаются на родительских собраниях и индивидуальных беседах.

Практический блок

1. Разучиваем комплекс утренней гимнастики!

2. Домашний стретчинг: тянем «шпагат».

3. Разучиваем кувырок.

4. Держим равновесие.

5. Делаем «мост».

6. Делаем стойку на руках!

7. Хочу быть сильным!

8. Делаем «горизонт»!

9. Стойка на руках силой: делаем «спечак»!

10. Не боимся высоты!

11. Тренируем вестибулярный аппарат.

12. Готовимся к соревнованиям!

13. Домашняя хореография.

14. Усложняем комплекс утренней зарядки.

15. Обсуждаем дневник наблюдений и корректируем индивидуальный план с тренером.

16. Правила работы в паре, отношения в партнером (на что обращать внимание родителям).

17. Дружим семьями! (совместное занятие родителей с детьми, их партнерами и родителями партнеров под руководством тренера).

18. Телесно-ориентированный тренинг по методике А.Г. Лидерса для развития «чувства партнера».

19. Основы идеомоторной тренировки.

20. Психолого-педагогическое сопровождение спортивной карьеры (беседы с психотерапевтом).

Темы практических занятий повторяются ежегодно, но при этом требования к технике и сложности выполнения элементов возрастают, кроме того, в течение второго и третьего года обучения вводятся дополнительные элементы в соответствии с индивидуальными планами подготовки. Но, самое главное, что комплекс занятий составляется и корректируется строго индивидуально, в соответствии с результатами систематически проводимых тестирований.

Анализ научно-методической литературы и передового опыта спортивной практики в рамках разрабатываемой темы показал, что в настоящее время проблема подготовки полноценных спортивных резервов затрагивает широкий круг вопросов организационного, методического и научного характера. Для формирования базы высоких и стабильных спортивных достижений в детском и юношеском спорте необходимо разрабатывать и внедрять в процесс подготовки спортивного резерва современные модели и методы управления и организации тренировочного процесса. Одним из вариантов является разработанная нами организационно-методическая модель сотрудничества в системе «тренер – спортсмен – родители».

Анализ специфики содержания спортивной подготовки смешанных пар высокого класса позволяет выделить основные направления целенаправленного взаимодействия тренера с родителями спортсменов в рамках организационно-методической модели: развитие физических способностей (силовые способности, гибкость, скоростно-силовые способности, статическая и динамическая устойчивость вестибулярного аппарата); развитие психомоторных способностей; совершенствование личностных качеств; совершенствование эмоциональной сферы юных спортсменов; содействие формированию готовности юных спортсменов к соревновательной деятельности.

Эффективность организационно-методической модели тренера с родителями спортсменов заключается в том, что:

- результаты всех видов тестирования, проводимых в рамках педагогического эксперимента, показали значительный рост индивидуальных технических, физических, психомоторных показателей;

- модель наиболее эффективна, если подготовка родителей осуществляется по полной программе: а) создание максимально равных условий на тренировках; б) использование полученных теоретических знаний и практических навыков с целью более эффективной помощи детям-спортсменам в выполнении домашних заданий тренера, что, в свою очередь, влияет на общий уровень спортивной подготовленности юных акробатов.

Установлено, что уровень готовности юных спортсменов к соревновательной деятельности значительно повысился, что позволило определить коэффициент надежности соревновательной деятельности юных спортсменов: в группе полной подготовки (П) коэффициент надежности увеличился на 0,019 и составил 0,992; в группе теоретической подготовки (Т) коэффициент надежности увеличился на 0,011 и составил 0,976, что свидетельствует о значительном приросте уровня спортивной под-

готовленности экспериментальной группы в целом. При этом показатель группы полной подготовки (ГП) наиболее приближен к «единице», что свидетельствует о наименьшем количестве неудачно выполненных упражнений на состязаниях и о более высоком уровне готовности к соревновательной деятельности.

Анализ экспериментальных данных показывает, что организационно-методическая модель сотрудничества в системе «тренер – спортсмен – родители» при формировании готовности резерва смешанных пар высокого класса к соревновательной деятельности, направлена на достижение стабильно высокого результата всей группой в целом, что свидетельствует об эффективности разработанной модели и перспективности ее использования для подготовки резерва высококвалифицированных акробатов специализации «смешанные парные упражнения».

Предлагаемая организационно-методическая модель является одной из возможных моделей информационного взаимодействия тренера с родителями юных акробатов с целью повышения эффективности управления процессом спортивной подготовки. Наиболее применима данная методика в сложнокоординационных видах спорта ранней специализации, поэтому использование ее будет тем более эффективно, чем раньше она будет применена. Наилучший эффект, по нашему мнению, можно получить, если применять методику для родителей юных акробатов 4-5 лет.

На этапе начальной подготовки родители содействуют продуктивному овладению юными спортсменами отдельными техническими элементами, активно участвуют в формировании и развитии физических качеств, психомоторных способностей, эмоциональной сферы, личностных качеств юного спортсмена, мотивации достижения успеха, и, тем самым, оказывают активное воздействие на формирование готовности ребенка к соревновательной деятельности и формирования надежности соревновательной деятельности.

Теоретические материалы готовятся, распространяются и обсуждаются по мере необходимости в свободном режиме. Практические занятия проводятся только в группе, однако рекомендации тренера родителям в отношении их детей должны быть строго индивидуальными и корректироваться или дополняться в зависимости от результатов, наблюдаемых тренером в процессе спортивной подготовки юных спортсменов.

Взаимодействие тренера с родителями должно осуществляться только на добровольной основе. Опыт показывает, что наиболее доступным и понятным для родителей в пользу занятий в «Академии для родителей» является следующий алгоритм: «Чем внимательнее Вы будете относиться к занятиям Вашего ребенка в спортивной школе и выполнению домашних заданий тренера, чем правильнее и качественнее Вы будете это делать, тем быстрее Ваш ребенок выйдет на уровень спортивного совершенствования, а, следовательно:

а) вырастет самооценка Вашего ребенка, станут более совершенными его личностные качества, он будет более серьезно относиться и к занятиям в общеобразовательной школе, и к выполнению работы по дому, стабилизируется режим дня, улучшится состояние здоровья ребенка;

б) ваш ребенок получит право бесплатно пользоваться банком соревновательных костюмов, и Вам не придется обеспечивать его соревновательными костюмами за счет личных средств;

в) на определенном этапе спортивной подготовки Ваш ребенок может получать стипендию в спортивной школе (наличные денежные средства + обеспечение витаминами, элементы тренировочной формы, элементы тренировочного снаряжения и др.);

г) выезд на соревнования, а следовательно накопление соревновательного опыта будет осуществляться за счет средств СДЮШОР, а не за счет личных сбережений и т.д.

Задания, предлагаемые тренером для развития физических качеств юных акробатов, обязательно должны быть адекватны тем действиям, которые обеспечивают выполнение всех компонентов изучаемого в данный период времени элемента (элементов), начиная с развития силы кисти и заканчивая упражнениями для тренировки вестибулярного анализатора. Родителям рекомендуется серия упражнений, каждое из которых сходно с одним из компонентов элемента как по кинематическим, так и по динамическим характеристикам.

Основой занятий родителей с детьми вне тренировочного процесса является их безопасность. При разучивании любого упражнения с родителями, необходимо в обязательном порядке отработать возможные приемы страховки, и только в случае безукоризненного их освоения, родителям разрешается выполнение данного элемента с детьми сначала в присутствии тренера, а затем самостоятельно. Необходимо четко определить для родителей блок упражнений, разрешенных к выполнению вне тренировочного процесса, и упражнений категорически запрещенных (часто юные спортсмены пытаются выполнять в домашних условиях различные сложные элементы и упражнения и просят родителей помочь им в этом, что ведет к травмам или появлению устойчивого неправильного навыка выполнения элемента или упражнения).

Тренеру необходимо требовать от родителей четкого соблюдения фаз или этапов обучения, обеспечивающих перевод обучающихся с исходного уровня на требуемый: этап создания представлений об изучаемом упражнении или элементе, этап его непосредственного освоения и этап совершенствования упражнения или элемента. Родители не могут решать, когда и каким образом разучивать и совершенствовать тот или иной элемент (упражнение), форсировать подготовку элемента (упражнения), выполнять элемент (упражнение) без страховки и др. Данные полномочия тренер не мо-

жет делегировать родителям ни при каких обстоятельствах, даже если родители когда-то занимались именно этим видом спорта.

Наиболее удобно использовать методику «Академия для родителей» при бригадной форме работы тренеров. В этом случае на одного из тренеров бригады возлагается обязанность по информационному взаимодействию с родителями юных спортсменов. На проведение практической работы выделяется примерно 50 часов, из них на проведение собственно практических занятий – 20 часов, на индивидуальную работу с родителями – 20 часов, на организацию традиционных форм взаимодействия (родительские собрания, открытые занятия и др.) – 10 часов. Подготовка теоретических материалов может осуществляться следующим образом:

- каждый из тренеров готовит методические разработки по своему разделу спортивной подготовки (общие вопросы спортивной акробатики как вида спорта, содержание спортивной подготовки специализации «смешанные парные упражнения», акробатические прыжки, хореографические и танцевальные элементы, организация страховки и др.).

Организационно-методическая модель сотрудничества в системе «тренер – спортсмен – родители», кроме сложнокоординационных видов спорта ранней специализации, может быть рекомендована к использованию практически во всех видах спорта, культивируемых в любой стране мира, при условии адаптации модели к специфике конкретного вида спорта и высокого уровня профессиональной подготовленности тренерского состава.

CARRYING ON THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF PUBLIC INTERVIEWS FOR PROFESSIONAL ADAPTATION 034702 STUDENTS MAJORING IN RECORDS MANAGEMENT AND ARCHIVAL SCIENCE IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

V. Pashkovskaya & E. Shvets***

Abstract

Carrying extra-curricular activities in the form of classroom hours in order to adapt professional students majoring 034702 records management and archival science in secondary vocational education.

Keywords: education, management.

Формой проведения внеурочного мероприятия является классный час, который организовывается для учебной группы. В процессе проведения классного часа достигаются следующие цели:

- профессиональная адаптация обучающихся;
- мотивация к профессиональной деятельности;
- развитие коммуникативной компетентности обучающихся;
- развитие умения обобщать материал и логически его излагать по предложенной теме;

• совершенствование навыков работы с клавиатурой.

Для достижения поставленных целей реализуются следующие задачи:

Практические:

- получение первого опыта собеседования с работодателем;
- соблюдение требований делового стиля;
- получение навыков самопрезентации;
- совершенствование навыков публичных выступлений;
- ознакомление с правилами оформления документов;
- совершенствование лексических и грамматических навыков;
- совершенствование навыков работы на клавиатуре.

Воспитательные:

- воспитание находчивости;
- воспитание ответственности за свои поступки;
- воспитание стойкости и воли к победе.

Развивающие:

- формирование психологической готовности при проведении собеседования;
- развитие познавательного интереса и навыков применения современных компьютерных технологий в повседневной жизни;
- развитие памяти, внимательности, логики и творческого мышления;
- развитие теоретических знаний.

Образовательные:

- формирование мотивации обучающихся к изучению делопроизводства;
- повышение мотивации к получению теоретических знаний и практических навыков;
- расширение знаний обучающихся о правилах оформления документов;
- стимулирование обучающихся к самообразованию.

В первом задании «Давайте познакомимся» в течение 20 минут каждый обучающийся подготавливает и представляет презентационный материал о себе с целью получения навыков самопрезентации. Презентационный материал должен включать в себя титульный лист, в котором указывается фамилия, имя, отчество, фотография обучающегося, наименование специальности (034702 Документационное обеспечение управления и архивоведение) и пяти слайдов с текстом, который характеризует обучающегося. Презентационный материал и публичное выступление каждого обучающегося оценивается по следующим критериям (максимальное количество – 10 баллов):

- стиль оформления презентации (от 1 до 5 баллов);
- наличие титульного листа (1 балл);
- наличие 5 слайдов с текстом, характеризующим обучающегося (1 балл).
- грамотность речи при публичном выступлении (2 балла);

* Viktoriya Pashkovskaya, teacher GBOU SPO Humanities College of Information and Library Technologies № 58.

** Elena Shvets, teacher GBOU SPO Humanities College of Information and Library Technologies № 58.

- умение держаться перед публикой (1 балл).

Во втором задании каждый обучающийся показывают свои профессиональные навыки путём набора предложенного текста для увеличения скорости печати и быстроты оформления текста. Набор текста оценивается по следующим критериям (максимальное количество – 10 баллов):

- скорость набора текста: 1-40 знаков в минуту (1 балл), 41-80 знаков в минуту (2 балла), 81-120 знаков в минуту (3 балла), 121-160 знаков в минуту (4 балла), 161-250 знаков в минуту (5 баллов).

- лексическая грамотность (1 балл);
- пунктуационная грамотность (1 балл);

- грамотное оформление по заданным параметрам: шрифт: Times New Roman (1 балл), размер шрифта: 14 пт (1 балл), выравнивание текста по ширине (1 балл).

В третьем задании каждому обучающемуся предлагается упражнение «Найди отличия в документах», где в течение 3-х минут он должен найти отличия в приказах по основной деятельности (первый документ оформлен правильно, второй документ содержит 10 ошибок, которые участник должен найти и отметить). Данное упражнение развивает внимательность, скорость мышления, совершенствует навыки правильного оформления документов. Каждая найденная ошибка оценивается в 1 балл (максимальное количество – 10 баллов).

В четвёртом задании «Собери документ» необходимо восстановить разрезанное на 10 частей письмо в течение 3-х минут. Данное задание позволяет проверить теоретические знания по делопроизводству в области оформления документов в соответствии с ГОСТ Р 6.30-2003 «Унифицированные системы документации. Унифицированная система организационно-распорядительной документации. Требования к оформлению документов», развивает внимательность и логику мышления. Каждая часть письма, поставленная на нужное место приносит обучающемуся 1 балл (максимальное количество – 10 баллов).

Завершающим этапом данного мероприятия является «Собеседование потенциального работодателя с кандидатами». Каждый обучающийся при прохождении собеседования предъявляет набранные баллы по каждому заданию, для того чтобы потенциальный работодатель смог оценить уровень теоретических знаний и практических навыков кандидата. Собеседование проходит публично, чтобы каждый обучающийся смог не только показать свои знания и умения, но и сравнить свой уровень профессиональной подготовленности с уровнем других обучающихся при наблюдении за процессом собеседования с ними. Для прохождения собеседования предлагаются примерные вакансии, в рамках осваиваемой специальности со следующими основными должностными обязанностями:

1. Помощник документоведа:

- организация делопроизводства;
- обработка и регистрация входящей корреспонденции;
- работа с первичной документацией, создание архива;
- оформление командировок сотрудников.

2. Секретарь:

- входящие и исходящие звонки, встреча посетителей;
- сканирование документов и отправка копий по электронной почте;
- работа с первичной документацией, создание архива;
- составление таблиц, набор текста.

3. Инспектор по кадрам:

- ведение кадрового делопроизводства;
- ведение личных дел сотрудников, заполнение личных карточек;
- ведение журналов по кадрам;
- подготовка статистических отчетов.

4. Помощник руководителя:

- организация встреч;
- прием телефонных звонков;
- работа в программах MS Office;
- контроль правильности ведения делопроизводства организации;
- протоколирование встреч, совещаний;
- контроль выполнения распоряжений;
- планирование рабочего дня руководителя;
- заказ и бронь авиа, ж/д билетов, гостиниц.

5. Заведующий канцелярией:

- организация работы канцелярии;

Vol. 3. Psychology and pedagogics

- обеспечение своевременной обработки поступающей и отправляемой корреспонденции, ее доставку по назначению;
- осуществление контроля за сроками исполнения документов и их правильным оформлением;

- разработка инструкций по ведению делопроизводства в организации.

6. Архивист:

- ведение архива организации;
- систематизация дел перед хранением;
- проведение экспертизы научной и практической ценности документа;
- выделение дел на уничтожение и составление акта об уничтожении;
- составление внутренней описи на документы дела.

7. Делопроизводитель:

- ведение делопроизводства;
- прием и распределение звонков;
- прием и обработка входящей и исходящей корреспонденции;
- рассылка информационных писем;
- работа с оргтехникой.

По окончании мероприятия подводятся итоги по следующим критериям:

- набор профессиональных компетенций;
- обратная связь с потенциальным работодателем;
- зрительный контакт с потенциальным работодателем;
- интерес к выбранной вакансии;
- уверенность в себе;
- грамотная речь;
- деловой стиль обучающегося.

Данный подход к проверке теоретических знаний и практических навыков способствует подготовке обучающихся к прохождению собеседований при поиске работы после окончания учебного заведения, совершенствованию навыков публичных выступлений и самопрезентации, увеличению скорости печати и правильности оформления текста, способствует овладению следующими общими и профессиональными компетенциями:

- пониманию сущности и социальной значимости своей будущей профессии, проявлению к ней устойчивого интереса;
- организации собственной деятельности, выбору типовых методов и способов выполнения профессиональных задач, оцениванию их эффективности и качества;
- принятию решений в стандартных и нестандартных ситуациях и несению за них ответственность;
- использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.
- самостоятельному определению задач профессионального и личностного развития;
- совершенствованию навыков оформления справочно-информационных и распорядительных документов.

References

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 034702 Документационное обеспечение управления и архивоведение от 25 января 2010 г.

FORMATION OF DESIGN CULTURE TECHNOLOGY TEACHERS

O. Kaukina*

Abstract

This paper discusses the main components of the project culture, reveals the basic concepts of design culture. created and implemented a model of the design culture of the students, the subject of which is the process of training future teachers of technology.

Keywords: design culture, future teachers of technology, components, design culture, design.

Существующая на сегодняшний день система профессионально-педагогического образования проходит стадию становления. Осмысление этой системы включает в себя проектно-художественную деятельность человека, ставит перед педагогами вузов новые задачи и побуждает их к поиску более эффективных способов профессиональной подготовки.

В этом контексте особое значение приобретает проектная культура составной частью, которой выступает дизайн.

Высокий уровень развития способности к проектированию собственной деятельности в различных социально-культурных ситуациях получил название «проектной культуры» [генисарецкий].

Понятие «проектная культура» становится всё более актуальным в педагогической науке. Неизмеримо возрастает её значение, проявляющееся как умение разрешать проблемы в условиях отсутствия четкой определённости задач и широкой вариативности возможных результатов.

В существующей системе высшего образования ощущается дефицит инновационных технологий и интегративных методик, эффективно повышающих процесс формирования проектной культуры, развивающих проектное мышление, преобразующих личность.

На актуальность данной темы обращают внимание многие ученые (М.С. Каган, Д.С. Лихачев, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Ю.У. Фохт-Бабушкин, Б.П. Юсов и др.) [5].

Существуют различные определения многоаспектного понятия проектной культуры, содержание которого меняется в зависимости от существующих художественно-эстетических приоритетов и ценностей.

Формирование проектной культуры, по мнению психологов (В.П. Зинченко, В.И. Жуковского), зависит от развитости визуального мышления. Результатом процесса визуального восприятия и визуального мышления являются новые образы, визуально воспринимаемые смыслы, формируемые, в частности, в области графического дизайна [2, 3].

К сожалению, в процессе подготовки специалистов в области технологии пока недостаточно внимания уделяется формированию проектной культуры, существующие учебные планы и программы вузов мало способствуют развитию этого важного качества, оставляют желать лучшего в этом отношении методический и художественный арсенал преподавателей, организационные условия и материально-техническая база. Между тем слабо сформированные у выпускников вузов компоненты проектной культуры препятствуют в дальнейшем их успешному профессиональному росту.

Существуют противоречия между:

- изменившимися требованиями общества к подготовке конкурентно способного специалиста в области дизайна и сохранившимися подходами в высших учебных заведениях, не обеспечивающим современным уровнем овладения студентами проектной культуры;

- возросшими требованиями работодателей;

- потребностью практического участия высшего учебного заведения в научно-методическом обеспечении процесса формирования проектной культуры будущих учителей технологии и недостаточной разработанностью его в педагогической науке.

Устранить перечисленные недостатки, преодолеть противоречия, значительно повысить качество подготовки специалистов в области проектной деятельности можно, на наш взгляд, если будет создана и внедрена модель формирования проектной культуры студентов. Основу модели данной системы должны составить самые необходимые структурные компоненты: от начального этапа (отбор абитуриентов) до оценочных критериев и конечного результата.

* Olga Kaukina, lecturer of the advertising and art designing department, Magnitogorsk State University.

Предметом моделирования в нашем исследовании выступал процесс профессиональной подготовки будущих учителей технологии. Целью моделирования было спроектировать процесс формирования у будущих учителей технологии проектной культуры. Профессиональная подготовка студентов осуществлялась путем решения последовательного ряда взаимосвязанных проектных задач и заданий в учебной деятельности.

Учитывая специфику исследования, формирования проектной культуры будущих учителей технологии средствами структурной диагностики, нами определены основополагающие компоненты проектной культуры:

- Эмоционально-ценностный компонент находит выражение в умении избирать и изображать понравившиеся эстетические качества предложенного объекта, выражать свои впечатления в целостном образе. Важно, что в рисунках проявляются наблюдательность и воображение, работы носят творческий, индивидуальный характер.

- Когнитивный компонент отражает многоплановость знания, способствующего пониманию и реализации на практике творческой деятельности. В первую очередь это знания о человеке, личности, её креативности.

- Креативный компонент обозначает способности индивида творчески осмысливать события жизни и собственный опыт, творчески использовать и преобразовывать известное, созидать качественно новое. Креативность, находит отражение в профессиональной деятельности, в том, что принято характеризовать как творчество. Знание его специфики является ещё одним показателем когнитивного компонента

- Деятельностный компонент обеспечивает проявление других потенциальных творческих особенностей его личности, способствует творческой организации им образовательного процесса. В качестве важнейшей составляющей данного компонента выступают творческие способности. Опираясь на изученные материалы, собственные исследования и профессиональный опыт, мы выделяем в деятельностном компоненте творческого потенциала личности следующие способности: генерирование идей, создание нестандартных композиций из стандартных элементов, соединение традиционного и инновационного, аранжировка и детализация высказанных ранее идей и предшествующего опыта, способность находить позиции сближения в несхожих явлениях и позиции расхождения в явлениях близких по сути [4].

Задание на изображение с помощью цвета, передача настроения, эмоционального состояния, позволяют педагогу развивать индивидуальные особенности эмоционально-эстетического отношения. Сопоставление работ с программами позволяет сделать вывод об осознанном отношении к композиционному решению образов, о проведенном отборе форм, характерных линий. Оформление работ свидетельствует об ориентации учащихся на картинную завершенность каждой работы.

Использование компьютера расширяет возможности в реализации замысла, облегчает выполнение построений, пространственная модель позволяет видеть объект с разных сторон. Работы, выполненные на компьютере, отличает качественный уровень исполнения, что является трудно достижимым при работе традиционными техниками, чем привлекает многих учащихся.

- Творческий компонент проектной культуры в процессе реализации проектов культурологического содержания: учащиеся самостоятельно избирают основу для проектирования средства воплощения замысла, возможность реализации в материале (примеры: открытка, плакат, календарь). На этом этапе происходила реализация индивидуальных и групповых проектов. При отсутствии возможностей воплощения проекта в материале проводилась презентация проектов.

Органическое соединение ретроспективных методов и инновационных технологий способствуют формированию проектной культуры учащихся, что выразилось в поступательном развитии когнитивных, эмоционально-ценностных и творческих ее компонентов. В результате оценки работ по названным выше критериям (оригинальность замысла, художественная выразительность, завершенность образа, качество выполнения) выявлены приоритетные типы учебно-развивающих заданий для каждой возрастной категории учащихся. На первых курсах, приоритетными являются композиционно-колористические задания, в средних – композиционно-конструктивные, в старших – пространственно-композиционные.

Каждый из компонентов не только усиливает друг друга, но и, расширяет творческий потенциал личности:

- когнитивный компонент формирует первичные творческие навыки личности;
- деятельностный компонент проявляет творческие способности личности;
- креативный компонент пробуждает к созиданию качественно нового знания.

Предметом моделирования в нашем исследовании выступал процесс профессиональной подготовки будущих учителей технологии и формированию у них проектной культуры.

Проблема изучения и направленного развития проектной культуры выдвинулась на передний план науки о технологии и дизайне в связи с исследованием взаимосвязей образа жизни и предметной среды. Оказалось, что даже интуитивно оче-

видный механизм этих взаимосвязей может быть использован в процессе формирования проектной культуры.

Введение в программы вузовского образования пропедевтических курсов дизайна, дисциплины интегрирующей рациональные и иррациональные начала, способствует исследованию диалоговых функций концепта и структуры как феномена гармонического единства произведения. Структурное декодирование теоретического материала, зарождаясь, как интеллектуальный базис процесса формирования проектной культуры приобретает статус познания канонических основ культуры.

На основе всех указанных выше концептуальных положений была создана пространственно-временная модель системы формирования проектной культуры будущих учителей технологии. Обратим внимание на логику проектирования этой модели. Современные специалисты должны обладать не только знаниями в своей области, но и комплексными умениями, носящими непредметный, универсальный характер, – ключевыми компетенциями [1]. Для будущих учителей технологии приоритетной из них является сочетание культуры и дизайна в проектируемых изделиях. Развитие компетенции в области проектной культуры должно осуществляться в течение всего учебного процесса и во внеучебной работе. При этом преподаватели вузов должны руководствоваться в своей деятельности установленными методологическими, психофизиологическими, социологическими и дидактическими основами организации этой работы.

Сформулированные в нашей работе концептуальные положения могут обеспечить преобразование структурных и функциональных компонентов системы подготовки будущих учителей технологии в соответствии с требованиями системообразующего элемента – «формирование проектной-культуры студентов». Организованная таким образом педагогическая система подготовки студентов проектной культуре будут обладать более высоким уровнем квалификации и целевой направленностью на дальнейший творческий рост в своей профессиональной деятельности.

References

1. Генисаретский О.И. Проблемы исследования и развития проектной культуры дизайна: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения (17.00.06). М., 1988. С. 8.
2. Жуковский В.И. Региональный аспект художественной культуры: методология, методика преподавания, художественная практика: сборник материалов второй краевой научно-практической конференции. Красноярск: Бонус, 2001. С. 204.
3. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15-36.
4. Сластенин В.А. Профессиональная культура в структуре личности учителя // Формирование профессиональной культуры учителя: Учеб. пособие. М.: «Прометей», 1993.
5. Юсов Б.П. Проблема художественного воспитания и развития школьников: Автореф. дис. д-ра пед. наук. М., 1984.

*D. Naumov**

Abstract

This article reveals the main features of distance learning in the process of design skills forming. Using an educational site "Distance art designing learning courses" as an example, we have worked out a virtual environment, where the process of interaction between the distance learning and the educational designing is shown. We have worked out the algorithm for modular control of educational process by means of software data transmission.

Keywords: distance learning, virtual environment, design skills, educational module.

В существующей системе высшего профессионального образования ощущается дефицит информационных технологий и инновационных методик влияющих на эффективность подготовки специалистов технологов к проектной деятельности.

В мировой практике профессиональное обучение через интернет осуществляется посредством дистанционной формы.

Дистанционную форму обучения называют образовательной системой 21 века предполагающее самостоятельное изучение, обучающимися учебного материала с использованием современных компьютерных средств, коммуникативных систем, индивидуализации обучения под руководством преподавателя с использованием электронных учебно-методических материалов, способствующих самообучению и самоконтролю знаний.

В настоящее время в России вопросами дистанционного обучения занимаются А.А. Андреев, В.П. Демкин, А.Д. Иванников, Е.С. Полат, Э.Г. Скибицкий, В.И. Солдаткин и др.

Существует множество различных определений понятия дистанционного обучения.

Так, например, в справочной литературе [5] дистанционное обучение определяется, как совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала.

В педагогическом энциклопедическом словаре дается следующее определение: «Дистанционное обучение – технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра» [5].

Для нашего исследования нам ближе определение данное С.Р. Агапоновым и Ж.А. Караев, определяют дистанционное обучение как новый вид обучения, характеризующийся полифункциональностью образовательных услуг, специфичностью методов обучения, высокой степенью активизации субъектов образовательного процесса [1].

Е.С. Полат рассматривает дистанционное обучение, как новую специфичную форму, предполагающую использование своеобразных средств, методов, способов обучения [3].

А. Бершадский, И. Краевский, исследуя проблемы развития дистанционного обучения в России, характеризуют его как метод, который может использоваться как в рамках новой, дистанционной формы получения образования, так и в рамках традиционных форм – очной и заочной, а также при обучении, не имеющем целью получения систематического образования [2].

Дистанционное обучение определяется как метод дидактики, основу которого составляют специальные компьютерные технологии, обеспечивающие обучение студента в рамках учебной дисциплины по индивидуальным оптимальным программам с управлением процессом обучения [1].

Подводя итог, можно говорить о дистанционном обучении как новой форме организации образовательного процесса, базирующегося на принципе самостоятельного обучения студентов.

Таким образом, дистанционное обучение в исследованиях выше названных авторов рассматриваются как форма организации процесса обучения и взаимодействия на расстоянии преподавателя и обучающегося с помощью компьютерных технологий как в рамках традиционных так и нетрадиционных форм.

Однако в своем исследовании дистанционное обучение мы рассматриваем не в общем виде, а как основной способ формирования проектно-конструкторских умений студентов. Нам также близка позиция М.Ю. Бухаркина, рассматривая особенности

* Dmitrij Naumov, Senior lecturer of the advertising and art designing department, Magnitogorsk State University.

дистанционного обучения в формировании проектно-конструкторских умений который, выделяет следующие из них:

- большой объем самостоятельной работы;
- обязательная компьютерная грамотность;
- пространственная независимость субъектов дистанционного обучения;
- высокий уровень интерактивности [1].

Поэтому так важно использование дистанционного обучения в процессе проектирования в вузах позволяющее готовить студентов к реальной профессиональной деятельности. При этом активизируется познавательная деятельность через многозначность ответов, необходимость принятия последовательных решений и наблюдение результата средствами телекоммуникаций в сети интернет повышают интерес студентов к проектированию [3].

Нам было важно рассмотреть дистанционное обучение, как средство формирования проектно-конструкторских умений.

Студент, овладевший проектно-конструкторскими умениями способен применять свои знания в разных сферах проектной деятельности.

Так, проектно-конструкторские умения можно рассматривать как личностные, интегративные, формируемые характеристики способности и готовности специалиста, к проектированию [4].

Мы определяем проектно-конструкторские умения будущих учителей технологии в дистанционном обучении, как совокупность формируемых компетенций проектной деятельности будущего специалиста, на основе учебных модулей, средствами компьютерных синхронных и асинхронных программ, передачи учебной информации через интернет.

Необходимым условием эффективности формирования проектно-конструкторских умений, является владение будущим учителем технологии современными компьютерными методами проектирования конкурентоспособных изделий на современном рынке [4].

В своем исследовании мы рассматриваем систему подготовки современного творческого специалиста, вооруженного проектно-конструкторскими знаниями и умениями в процессе дистанционного обучения. Такой вид обучения позволит решить ряд перечисленных проблем, связанных с формированием проектно-конструкторских умений, т.к. создает единую образовательную среду и повышает качество обучения за счет применения современных компьютерных средств, объемных электронных библиотек и т.д.

Дистанционное обучение в формировании проектно-конструкторских умений строится на использовании: среды передачи информации (почта, телевидение, радио, информационные коммуникационные сети), методов, зависимые от технической среды обмена информацией.

В нашем исследовании связывая процесс дистанционного обучения с учебным проектированием как деятельностью, рассмотрены их компоненты во взаимосвязи.

1. Первая процедура проектирования включает привлечение необходимых знаний об объекте проектирования и условиях его функционирования, содержит проблематизацию условий задания, выдвижение главной цели, определяет направление анализа и выбора средств проектного моделирования при переходе к собственно проектированию.

В процессе дистанционного обучения эта процедура обеспечивается постановкой собственных целей, составлением плана своей образовательной траектории, проработкой учебного модуля.

2. Вторая процедура состоит в организации взаимодействия студента, педагога и проектной модели в процессе выполнения учебного задания.

Задание в дистанционном обучении призвано обеспечить максимальную творческую самореализацию студентов. Задание, являясь основой успеха в обучении должно находиться в единстве текстового и графического исполнения.

Структура задания может иметь мотивационную часть, технологическую часть, в которой студентами предлагаются основные элементы и особенности его предстоящей деятельности и образ ожидаемого продукта. По типологии задания могут быть когнитивного типа, креативного типа, оргдеятельностного типа.

3. Третья процедура состоит в вычленении в объекте различных подсистем, необходимых и достаточных связей, факторов, определяющих его структурную и пространственную организацию.

Такого рода подсистемы содержит в себе задание креативного типа, элементы которого являются: идея, озарение, композиция, конструкция, трансформация, презентация.

4. Четвертая процедура завершает цикл проектных процедур, а ее результат содержит посылки для нового цикла разработки проектной модели.

Дистанционное обучение, основанное на учебных модулях, позволяет студентам работать с учебным материалом, возвращаясь к нему в рамках модуля несколько раз. Неоднократное возвращение к содержанию происходит «по нарастающей», от простого к сложному, от репродуктивных заданий к заданиям творческого характера, к элементам исследовательской деятельности. Это дает возможность каждому студенту посредством работы с учебным материалом развивать свои способности, а также разрабатывать каждую следующую проектную модель на качественно новом уровне.

Таким образом, процесс дистанционного обучения, взаимодействуя с учебным проектированием, реализуется по следующей логической цепочке (Табл. 1).

Табл. 1. Процессы дистанционного обучения

Первый процесс	Второй процесс	Третий процесс
Получение материалов	Получение материалов	Получение материалов
Ознакомление с учебным модулем	Ознакомление с темой и целью	Формулирование собственных целей занятия на основании предложенной темы и цели
Выполнение практических работ	Прочтение учебного модуля	Прочтение задания, составление плана собственной образовательной траектории внутри занятия (например: глубина погружения в определённые разделы темы, степень желательности дополнительной литературы и т.д.)
Выполнение контрольных заданий	Выполнение задания по созданию собственного образовательного продукта	Прочтение учебного модуля
Отправка заданий преподавателю	Вынесение вопросов на форум	Выполнение задание по созданию собственного образовательного продукта по теме
При возникновении проблем, вынесение ее на форум или на электронную почту	Отправка работы.	Вопросы другим участникам курса и ведущему дискуссия по теме занятия
		Корректировка задания
		Отправка работы

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем разработанную нами виртуальную обучающую среду на примере обучающего сайта «Курсы дистанционного обучения художественному проектированию» (naumovproekt-mgn.ru), который представляет собой совокупность технологических и программных средств, обеспечивающих проведение учебного процесса вне зависимости от местоположения участников процесса.

- К числу основных элементов виртуальной обучающей среды относятся: – форум;
 - учебный образовательный иллюстративный и видео материалы;
 - средства синхронных коммуникаций;
 - средства асинхронных коммуникаций

Учебные материалы, которые используются на сайте, представляют собой иллюстрации проектов в виде наглядных примеров используемых для творческой мотивации студентов. Это ссылки на дополнительные источники, видео презентации работ, видео уроки по выполнению конкретных заданий. Таким образом, одна часть перечисленного познавательного и обучающего материала располагается наглядно на сайте, а другая часть рассылается каждому зарегистрированному участнику курса.

Кроме того, в процессе дистанционного обучения активно используются ресурсы, создаваемые как самим преподавателем, так и ресурсы, размещенные в открытых интернет источниках, таких как *YouTube, RuTube* и *Yandex video*.

По результатам нашего исследования можно сделать следующие выводы:

- Дистанционное обучение предполагает самостоятельное изучение студентам материала по художественному проектированию с использованием современных электронных и коммуникационных систем, предполагающее их самообразование.
- Современное дистанционное обучение мы рассматриваем как форму организации обучения студентов с помощью компьютерных программ способствующих формированию проектно-конструкторских умений.
- Разработанные нами модули в системе дистанционного обучения предполагают развивать творческую направленность студентов на качественно новом уровне.

References

- 1.Агапонов С., Лебедева М. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов.
- 2.Бершадский А., Краевский И. Дистанционное обучение – форма или метод? // Дистанционное образование. 1998. № 4. С. 34-36.
- 3.Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений/ Е.С.Полат. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 272 с.
- 4.Наумов В.П. Творческо-конструкторская деятельность: учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 050502 «Технология и предпринимательство». МаГУ, Магнитогорск, 2005. 221 с.
- 5.Педагогический энциклопедический словарь./ Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.

PROJECT AND PROBLEM ORIENTED APPROACHES AS AN EFFECTIVE AND TARGET FOUNDATION OF PROBLEM ORIENTED TASKS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

S. Mikitchenko*

Abstract

The project oriented and problem oriented approaches may be represented as two points on the same line: everything starts with a *problem*, ends with a project that formulates new *problems*, that allows to speak about the possibility to integrate the project and problem oriented approaches.

Keywords: project oriented education, foreign language.

Project oriented education in teaching foreign languages was covered in work of such Russian scholars as I.A. Zimnyaya, G.L. Il'ina, E.S. Polat; further studies were conducted by V.V. Kopylova, O.M. Moiseeva, T.E. Sakharova, etc.

Let us consider the integration of project and problem oriented approaches in foreign language learning, since according to the E.V. Kovalevskaya point of view, both approaches have similar goals and learning process organization principles.

The origins of project oriented approach are connected to project method, which was developed by an American philosopher and educator J. Dewey. His ideas were further developed by his student W. Kilpatrick, the author famous "The Project Method." To the traditional methods, the author contrasts the project method which allows developing learning based on the active foundation, through students' creativity, through *problem* solving; this is why the method was called problem oriented at the beginning.

E. Collings, the author of the "Experience with Project Method in the American School," pointed to the multitude of criteria that must guide a teacher in helping students to choose projects. The offered task must engage students, facilitate successful completion, and in the process of solving it must lead to other many-sided tasks. Any task that meets these requirements may be viewed as favorable in the project method.

Discussing the origins of the project oriented education, E.S. Polat emphasizes that project oriented education is not anything new, but just the modern version of old forgotten pedagogical truths, and educational techniques that were used before in a different interpretation.

The origins of problem oriented education, just like project oriented, are connected with J. Dewey's understanding who thought that education must progress through problem solving, and this point of view was developed in works of S.L. Rubenshtein, as well as in works of T.V. Kudryavtsev, A.M. Matyushkin, M.I. Makhmutov, etc.

When considering both project and problem oriented approach as a way to develop students' mental ability and creativity, one can conclude that both project and problem oriented approaches have same roots – the project method developed by J. Dewey. Besides, the rebound of interest to both approaches seems reasonable, since it is related with the necessity to form a strong creative personality in students to be able to solve different *problems*, working with any type of information.

The goal of project oriented education is in the development of "cognitive habits in students, abilities to independently develop their knowledge and navigate in the information space" [1, p.5]. When analyzing the essence of project oriented education, E.S. Polat believes that it is becoming "fashionable." According to the author, the project method is a way to achieve the didactic goal through the detailed work out of the problem. Also, E.S. Polat notices that in the foundation of the project education is the idea that constitutes the meaning of "project," it pragmatic orientation towards the result which may be obtained when working on one or the other practically or theoretically important problem.

It is essential that project education is based on solving different problems, since the foreign language learning process in the project oriented approach is a continuous process of students' working on problems that are important for students, both working independently and under the teacher's guidance.

The goal of problem oriented education – formation of cognitive independence of a student and the development of cerebral abilities which is "... based on getting new knowledge of the students through solving theoretical and practical *problems*, tasks in problem situations created because of that [2, p.65].

When comparing the purpose and essence of project and problem oriented approaches, needs to be noticed that these approaches may be integrated, since each of them is based on the development of cognitive independence and creative thinking of students based on solving problem oriented tasks.

* Svetlana Mikitchenko, Associate Professor, Foreign Languages Department, Nizhnevartovsk State University of Humanities.

Vol. 3. Psychology and pedagogics

The organization of *project oriented education*, according to E.S. Polat, matches with work stages in a project. The organization of *problem oriented education* can be matched with problem solving stages. Both organizations, of problem and project oriented education, i.e. the sequence of stages in developing the structure of the project in project oriented approach and solving a problem in the problem oriented approach, can be represented by the following table.

Table 1. Organization of project and problem oriented education

Organization of project oriented education.	Organization of problem base deduction
Work stages in a project according to E.S. Polat	Problem solving stages according to A.M. Matyushkin
1. Representation of situation that allow discovering one or several problems on the discussed topic.	1. The emergence of the problem based situation and formulation of the problem.
2. Proposition of hypotheses of solution of the presented problem.	2. Using known methods of solution (the stage of "closed" problem solving)
3. Discussing the hypotheses testing methods.	3. Extending the area of searching for the solution (the stage of "open" problem solving)
4. Work in groups	4. Implementation of the found solution
5. Defending the projects	5. Checking the solution
6. Finding new problems.	

As this table shows, at the first stage, both approaches have a problem – its statement and formulation. At the second stage, following the statement of the problem, both in the project and problem approaches, there is the formulation of hypothesis about ways to solve the problem. The third stage includes the proof and the test of the hypothesis in the project oriented approach and "open" problem solving in problem oriented approach – this implies that "... in external conditions, in his experience, a man is looking for different, distance connections, that earlier did not have a direct connection to the problem" [3, p.192]. The fourth stage in the project oriented approach corresponds to the collaborative work on the implementation on the found solution, which is also done in a group in the problem oriented education. In the project oriented approach this is done through defending a project, and in problem oriented approach – through the implementation of the found solution. Solution of some problems assumes emergence of new problems, which will be either connected with the search of new ways to implement the found approach, or with searches of new ways to describe and prove it. We think that this allows to single the new, the sixth stage of problem solving in the organization of problem education – discovering new problems for solving. That fact is in a complete agreement with the logic of project oriented education.

The *position of students and of a teacher* is determined by the fact that in project oriented education the students are active subjects of the learning process, since it provides a combination of individual independent work of the student with collaborative work in small groups intended to solve some problem, that requires an ability to formulate a problem, plan solution techniques, and present it publicly at the exam. The teacher becomes an organizer or independent work of students, using different forms and methods of the learning process that allow expose the subjective experience of students, rewards their aspirations to find their own way of solving the problem, allows the students to show initiative, independence, creative the atmosphere for a natural self-expression of students in a foreign language, giving them a way to fulfill themselves.

Speaking about the *position of the student and the teacher* in problem oriented education, I.A. Zimnyaya emphasizes that a student is an active subject of the learning process. I.A. Zimnyaya also stresses the attention on the teacher's role in problem oriented education, in which the content, methods and the logic of the learning process are changing. The author believes that "... speaking about problem oriented component in learning ... (a foreign) language as about a natural, integral component of the process, we record the necessity, first of all, of creating psychological attitude of the teacher to accept the new type of teaching"[2, p 12]. Namely this statement is "fundamental, since in integrating problem oriented methodologies in the teaching of foreign languages, it is first of all necessary to take into account cognitive-communicative needs and abilities of the teacher to understand and "accept" the new approach. The same may be said about project oriented education.

Based on what was said above, one can mention that in project oriented and in problem oriented education, the teacher is turning from the carrier of ready to use knowledge into an organizer of cognitive activity of students, since he must re-direct his work and the work of students on the different types of independent creative activities.

The conducted analysis of the *origins, aim and the essence of the organization of project oriented and problem oriented approaches, as well as the position of students and the teacher in the learning process* allows to make the following conclusions: first, both the

project oriented and the problem oriented approaches have similar roots – the project method, developed by J. Dewey, who thought that learning must go through solving problems. Second, the aim and the essence of project and problem oriented approaches, directed at the formation and development of cognitive independence of students, have a lot of points in common, but the distinctive feature of the problem oriented approach is a stronger emphasis on creative, cognitive activity. Third, the organization of learning process both in project oriented and problem oriented approaches are built on similar logic; besides, the sixth stage in the project oriented approach in which students independently make conclusions and generalizations, formulate the definitions of concepts and use them to solve new problems. Fourth, students are active subjects of the learning process both in project oriented and problem oriented approaches, and the teacher is the organizer of their independent work in project oriented education. In problem oriented education one takes into account cognitive-communicative needs and abilities of the teacher to accept and understand the new approach, this may be stated for the project oriented approach as well.

Hence the project oriented and problem oriented approaches may be represented as two points on the same line: everything starts with a *problem*, ends with a project that formulates new *problems*, that allows to speak about the possibility to integrate the project and problem oriented approaches.

References

- 1.E.S. Polat “The project method in foreign language lessons.” // Foreign languages in school. M., 2000 #2, pp.2-10
- 2.I.A. Zimnyaa. “Educational psychology. Textbook for universities. Second edition” M.: Logos, 1999. p. 384.
- 3.A.M. Matyushkin “Current problems of modern teaching.” //Afterword to the book V.Okon “Foundations of problem oriented education”, M.:Education, 1968, p. 208.

OBJECTIVE: THE CORRELATION OF CULTURAL COMPETENCE BETWEEN UKRAINIAN UNIVERSITY TEACHERS WITH ARABIC STUDENTS

*N. Krupenina**

Abstract

Analyzed are the actual questions of organization of education of Arab students, who are connected with the level of the formation of cultural competency of teachers of universities of Ukraine on the example of East-Ukrainian national University(Lugansk). The dependence between formation of cultural competency of teachers and efficiency of training with Arabic students.

Keywords: cultural competence, efficiency of training, the Arab students.

CONTENT. The objective of the following study is based on current stage of scientific knowledge which is characterized by the increasing role of educational research on cultural competence of university teachers. In the global problem of pedagogy in multiethnic society became the subject of research in the last 60 years of 20th Century. Since the 1980s, many countries have actively developed process of the formation of concepts: multi-ethnic education (J. Banks, U. Boos-Nunning, U. Sandfuchs), bicultural education (WE Ftenakis), multiperspective education (H.Gopfert, U.Shmidt), anti-racist education (Ch. Mullard, M. Cole, S. Trone), cross-cultural education (R. Henvi) etc.

Relevance of the topic of our study is explained by the fact that today in Ukraine about 55,000 students – foreigners from 130 countries are trained in various educational institutes. [1] As an example (regarding Arabic students) gives the data of the State Statistics of Ukraine, which were published in 2012 [2]:

Table 1. Entry of foreign citizens in Ukraine as countries from which they came

Country	The number of foreign nationals who have entered the country (all)	Of them – the purpose of the journey: training
Azerbaijan	85482	2636
Algeria	837	210
Ethiopia	207	37
Palestinian Territory	591	256
Iran, Islamic Republic	8289	1423
Iraq	5201	3923
Jordan	5728	2850
Kuwait	978	125
Lebanon	4696	826
Libyan Arab Jamahiriya	998	184
Morocco	2297	1655
Pakistan	1230	245
Saudi Arabia	1362	144
Uzbekistan	14163	424
Republic of Yemen	204	78
Syrian Arab Republic	4333	1077
Tunisia	1416	841
Turkey	76363	2136
Turkmenistan	14060	7490
Egypt	2649	229

The purpose of this paper: the analysis of cultural competency of Teachers of University of Ukraine (on the example of the National University of V.Dalya, Lugansk) and its influence on the effectiveness of training with Arabic students.

DEFINITION OF TERMS. Arabs: Ethnic Arabs inhabited the Arabian Peninsula and neighboring areas. With the rise of Islam in the seventh century A.D. and its phenomenal expansion over parts of Asia, Africa, and Europe, Arabic culture and language spread to the newly conquered people. Over time the Arab identity lost its pure ethnic roots as millions in the Middle East and North Africa adopted the Arabic language and integrated Arab culture with that of their own. Today, the term Arab is a cultural, linguistic, and to some extent, political designation. It embraces numerous national and regional groups as well as many non-Muslim religious minorities. Arab Christians, particularly in the countries of Egypt and the Fertile Crescent (Syria, Iraq, Palestine, and Jordan) constitute roughly ten percent of the population. In Lebanon, Christians of various sects approach just under half of the population, while in Egypt, Christians comprise between 10-15 percent of the population. Effective learning: The term can be explained as the process of

* Nataliia Krupenyina, Doctor of Sociology, V. Dahl University, Luhansk, (Ukraine).

producing the intended or expected result (for a specific area of production, industries, etc.). The education system can be called effective if concepts, methods and learning ways contribute to a better, easy, rapid achievement of learning goals.

Culture: This word is used in this article because it implies the integrated patterns of human behavior that includes thoughts, communications, actions, customs, beliefs, values, and institutions of racial, ethnic, religious, or social groups. The word competence is used because it implies having the capacity to function in a particular way: the capacity to function within the context of culturally integrated patterns of human behavior defined by a group. Being competent in training of Arab students means learning new patterns of behavior and effectively applying them in the appropriate settings.

Who Is a Culturally Competent Educator?

"Teachers who are prepared to help students become culturally competent are themselves culturally competent. They know enough about students' cultural and individual life circumstances to be able to communicate well with them. They understand the need to study the students because they believe there is something there worth learning. They know that students who have the academic and cultural wherewithal to succeed in school without losing their identities are better prepared to be of service to others; in a democracy, this commitment to the public good is paramount."[3]

Increasingly, culture, language, and social factors are being recognized as having an impact on learning (Hainer, Fagan, Bratt, Baker, & Arnold, 1990; McIntyre, 1996; Tharp, 1989)[4].

Educational patterns depend, to a large extent, on which ones have been modeled and reinforced by education of personality, practices that commonly vary by culture (Grotberg, Edith (2004)[5]);(Soo-yong Byun, Evan Schofer,Kyung-keun Kim (2012)[6];Abdi, A. A. (1998.) [7]; Farquharson, M. (1988) [8].

From the aspect of Arabic students: Upon entering overseas University, Arabic students begin gathering knowledge of the various know how and process incoming information via strategies that have been awarded given the previous experience. Unfortunately, the instructional methods typically used in educational settings are often incompatible with the experiences of culturally different Arabic students [9]. So the teacher must ask himself or herself whether this trait has implications for the

(a) content/material taught

(b) context or physical setting for instruction, or

(c) mode or manner of instruction. One or more of these aspects of teaching may have to be changed to assure culturally appropriate instruction.

From the aspect of the teacher: A teacher can determine which aspect(s) of instruction might be modified by asking certain questions. For content considerations, the questions are:

- "Does this cultural trait have implications for the material being taught?" and
- "How can I give examples and ask questions that place the concepts in scenes and situations familiar to the student?"
- For context, the question becomes: "Does any aspect of this culturally based characteristic require a change in the physical or psychological climate of the classroom?"
- When considering the mode of instruction, the teacher asks: "Should I change the manner or style in which I present the material to the student?"

Knowledge of the characteristics of Arab students gives important clues to cognitive and behavioral styles [10].

Culturally based characteristics have an impact on what and how learners should be taught, as well as when and how successfully information is presented. Unfortunately, few teachers are aware of the "deep", non- superficial cultural characteristics (e.g., values, cognitive functioning, behavioral norms). Even fewer are knowledgeable in culturally appropriate instructional modifications. In fact, in most of the educational systems teachers give little consideration to the background of their students. This means that even if cultural characteristics are identified, educators usually have no idea how to adapt classroom instruction. Until educators familiarize themselves with "deep" cultural differences, many students will be taught in ways that do not optimally promote academic advancement. Educators must learn to recognize alternatives, such as culturally relevant indicators of ability, and translate them into effective assessment and training practices[11,12].

Practice, empirical observations of Arabic students and our research helps to analyse and come up with the learning methods, ways of monitoring, correction of knowledge, motivational strategies, training activities, etc. All must meet cultural and other characteristics of the group, which is undergoing training. However, faculty of West Ukrainian National University of V.Dal, for various reasons, does not always have the necessary knowledge and skills to work in such a specific audience, such as Arabic students, and there are subjective reasons for performance problems teaching Arab students. Of the teachers interviewed, 52.8% of them recognize the existence of this problem.

In preparing these materials, we conducted a content analysis of Ukrainian scientific publications on cultural competence of teachers of Ukrainian universities, and came to the conclusion that the subject is not in the sphere of interests of Ukrainian scientists, so the main scientific data presented in our study of foreign publications.

Analysis of foreign publications [13] allowed us to conclude that culturally competent teachers to improve teaching Arab students will use technologies that have varying degrees of effectiveness:

Vol. 3. Psychology and pedagogics

Table 1.

	Technology training	Degree of efficiency
1	Mnemonic strategies	Highly effective
2	Spatial Organizers	Effective
3	Classroom Learning Strategies (e.g., study skills instruction, note-taking strategies)	Very effective
4	Computer-Assisted Instruction (CAI)	Moderately effective
5	Peer Mediation	Effective
6	Study Aids (e.g., study guides, text outlines)	Promising, but needs more study
7	Hands-On or Activity-Oriented Learning	Appears effective, but needs more study
8	Explicit instruction	Most effective of any strategy studied

CONCLUSION. As a conclusion, it is possible to focus on the following: discussing “cultural competence of teachers” and the influences of one’s heritage effectiveness in training, behavior patterns, and deeply-held values is fraught with hazards. At any moment, we are just a few syllables away from inflicting verbal self-injury and perhaps unintentionally alienating ourselves from those with whom we wish to connect (Arabic students). In order to prevent stereotyping and overgeneralizing (of any kind of extreme, denying of cultural differences that exist which fails to recognize and honor the characteristics that give a group their sense of peoplehood) we need to remember that:

1. All behaviors are found in all cultural groups.
2. Some behaviors are demonstrated more so in some cultures than in others, but the first point still applies.
3. Individuals within a particular culture display the traditional traits and cultural markers of that group to varying degrees... from “not at all” to “exclusively and intensely”. These variations can be due to ethnic group differences with the larger culture, socio-economic status, degree of acculturation to the mainstream society, gender, religion, and myriad other factors.
4. If a student displays a behavior that is common and accepted within his/her cultural group, it should be viewed as “a difference” from the ways of the mainstream society that are promoted in the schools; NOT as a “deficiency” or “disorder”.

References

1. osvita.ua/vnz/news/30997/
2. http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2012/tyr/tyr_u/vig2011_u.htm
3. Gloria Ladson – Billings, Professor in the Department of Curriculum and Institution University of Wisconsin Madison [www.opb.org/.../culturalcompetence/teacher].
4. Hainer, E.V., Fagan, B., Bratt, T., Baker, L. & Arnold, N. (1990). Integrating learning styles and skills in the ESL classroom. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
5. Grotberg, Edith (2004): Resilience and Culture/Ethnicity. Examples from Sudan, Namibia and Armenia. www.dmmh.no/index.php?ID=468
6. Soo-yong Byun, Evan Schofer, Kyung-keun Kim Revisiting the Role of Cultural Capital in East Asian Educational Systems. The Case of South Korea soe.sagepub.com/content/85/3/219.abstract
7. Abdi, A. A. (1998.) Education in Somalia: History, destruction and calls for reconstruction. *Comparative Education*, Vol 34(3): 327-340.: www.joe.org/joe/2011june/a5.php
8. Farquharson, M. (1988, March). Ideas for teaching Arab students in a multicultural setting. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Chicago, IL. (ED 296 575)
9. Ideas for teaching Arab students in a multicultural setting. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Chicago, IL. (ED 296 575).
10. Wingfield, M., & Karaman, B. (1995, March-April). Arab stereotypes and American educators. *Social studies and the Young Learner*, 7(4), 7-10. (EJ 502 285).
11. Tom McIntye (1996). Education and Treatment of Children, volume 19, issue 3, pp. 354-370. www.behavioradvisor.com/C-Learn.ht...
12. <http://www.saaid.net/Warathah/Alkharashy/mm/24.htm> (الخراسي صلاح بن سليمان مقال ومقالات وندوات دراسات – ل لخارج الاب تعات ملف
- 13.: وندوات دراسات – ل لخارج الاب تعات ملف) الخراسي صلاح بن سليمان مقال ومقالات <http://www.saaid.net/Warathah/Alkharashy/mm/24.htm>

MY PHILOSOPHY OF TEACHING WRITING

T. Lisitsyna*

Abstract

The purpose of this article is to present author's ideas on teaching academic writing as a unique phenomenon in EFL teaching paradigm. The target goal of teaching EFL in the contemporary world is building a communicative competence to train competitive learners and academic writing skills is an essential part of teaching-learning process.

Keywords: teaching academic writing, language skills, challenges of the contemporary world, students' needs in writing.

Nowadays when information technologies change ways of thinking and erase boundaries in human minds as well as geographical borders, we are beginning to witness a totally new perception of the world and of all the processes in a contemporary society. And there is hardly a person who has not realized the importance of learning English yet. So the main goal is to build and develop communicative competence. It is becoming more and more clear for teachers and students at all levels (from starter/beginner to advanced) and in all kinds of educational establishments. And writing is one of the main language skills to be developed, because it is impossible to avoid writing in teaching and learning process and in real world situations as well too.

Last year I experienced *on-line learning "Teaching Academic Writing" with John Mark King, Senior American Fellow* in St. Petersburg (2008-2011) and now I would like to share some ideas on teaching academic writing, because I have been teaching English for more than 22 years already in Murmansk State Humanities University.

We play different roles in our everyday life: we are teachers at our educational establishments, we were given a wonderful chance to become students for a couple of months in this (above-mentioned) on-line course, but in general we are common people and we write a lot for a number of different reasons on an average day: to make a list of reminders of what to do or buy, to note down someone's address and telephone number, to send a greeting to a friend or relative, or to fill in some details on a form. Some people write far more or less than others and in a far greater variety of ways and contexts, depending on who they are and what they do for a living.

Writing is essentially an act of communication between the writer and the reader. Sometimes the writer and the reader are the same person, as when we remind ourselves in writing about something we have to do, when we write some confidential notes, or when we write a personal diary. On such occasions our writing usually serves one of two main purposes: to record data or to clarify our thoughts. Most of the time, however, we write with a specific reader or readers in mind. What we write, the way we write it, and our reasons for writing will vary considerably.

In the past writing was used as a mechanic skill many years ago in Russian educational system of Teaching EFL. Then the role of writing was changed a little bit, when State Final Exam was introduced in our schools and writing became one (and the most difficult) part of it. Now the role of writing has been increased: it has become absolutely important for all levels of learners: from starters to advanced learners and for those who needs academic writing (post graduate students, lecturers, etc). So, everyone needs to recognize the usefulness and importance of writing skills.

If we speak about the role of English writing instruction and learning in the university where I am working I can say that students of all faculties and specializations have already realized the importance of English and writing skills in our contemporary world, because many international educational projects are being provided for students and teachers from our partners' universities as well as from our university too. Let me mention some of these projects: "Social Work", "Ecological Engineering", "Inclusive Education" and the program "The Bachelor of Northern Studies", which is very popular with our learners, because the award for those Russian students who manage to succeed in their studies is a 5-days trip to Norway, to Finnmark University College. This course is in the curriculum of our university and it is compulsory for the students of all faculties, so they should be able not only to read fluently English but to write essays and communicate with their lecturers (on-line, in written form) from Norwegian university too.

One more international (Norwegian-Russian) project I should mention is "English in the Borderland Schools" which has been held in our borderland area in 2010-2012. I gave lectures and workshops for Russian and Norwegian teachers in methods of teaching EFL

* Tatiana Lisitsyna, Murmansk State Humanities University.

Vol. 3. Psychology and pedagogics

and Pedagogy. Teachers from Kirkeness (Ser-Varanger Kommune) and Murmansk region (Pechenga, Nickel and Zapolayrny) participated in this project: studied the academic lectures, made notes, gave demonstration lessons both in Russian and Norwegian schools, made presentations and wrote lots of academic essays. I gave them a chance to write a lot in English and I hope I helped them to improve their writing skills.

I suppose when the university can provide some international educational programs for teachers and students, it is the best real world motivation and the best example for all kinds of students to follow.

Thus, I can say, that the main educational goal for us is to train highly-qualified competitive specialists in the sphere of humanities, who will be able to succeed in future adult life and achieve good results in their careers.

Reflecting my teaching experience, I have always tried to give proper knowledge to my students, to use personal approach, to take into account their personal learning styles and analyze students' needs.

Speaking of my students' academic careers I can say: "Many men – many minds", because it can be used while describing teaching and learning process, especially teaching writing as it is considered to be the most difficult language skill to be taught and it causes contradictory opinions of both teachers and students. I mean that students' attitude towards writing is different: some students enjoy writing, some don't, others are afraid of writing and even hate it. Some of my postgraduate students like writing English as they think it is safer than speaking, because they have some time to think and it helps them to avoid errors. Some students dislike writing because it is a slow process in comparison with oral speech and their handwriting leaves much to be desired.

As it was mentioned above, students' and teachers' attitude towards writing varies greatly, but because of the diverse nature of writing, it is important that learners of all ages and levels are given the opportunity to write a variety of texts in different contexts for different purposes and are encouraged to do so. As my personal and professional experience proves a lot of our learners will later continue learning English at the upper level, where greater demands will be made of their writing competence. There is a reason to believe, however, that the seeds of writing competence are sown long before learners reach higher levels in the educational system.

I have started to analyze my students' needs in writing for their future academic careers with some words of their attitude towards this language skill, because it is essential for a teacher to know students' preferences, their likes and dislikes in learning, in order to take these items into account to create the facilities for the students to be successful learners, to increase their motivation, to help them to achieve their goals in academic careers.

I am sure, that all our students will need English writing in future and they use lots of writing now, because we deliver not only practical courses in English, but some theoretical subjects and students have to write a lot, make notes, presentations, reports in English to be successful in their learning. Many of our students continue making their careers abroad and they get education in foreign universities and colleges, so they have to use a lot of formal and informal writing. Some of our students make their scientific careers, so they also have to write a lot in English.

To my mind, I dare say that the role of writing skills has been definitely changed in the globalised world and due to this the students' attitude and motivation have also improved.

Before I had started this on-line course I should confess, I used to think of writing as a productive language skill only. I cannot say, that I consider teaching writing unimportant, but I used to teach my students writing as I understood it myself: boring a little bit, hard, slow process, it was not worth paying much attention to. But my philosophy of writing itself and teaching it has changed greatly during this course due to thought-provoking, challenging and stimulating activities and even more so after all the blog posts from the participants of the course. Sometimes even teachers want and need to become students and we were given such an opportunity during this course. As for me, I started this course for some reasons.

First of all, I wanted to learn something new in Methods of Teaching FL and especially writing. I defended my thesis long ago and since that time I didn't have an opportunity to take a regular methodological course to gain my qualification. More than that, I am the only lecturer who delivers the course in Methods of Teaching FL not only in our university but in our city. And we must have someone to exchange our professional experience and share our ideas with. A good teacher must refresh his/her knowledge regularly to remain up-to-date in his subject, he should use different materials, equipment and teaching methods to make his lessons interesting and useful for his students. I always teach my students to plan and arrange the lessons such way, that each pupil learns something new at their lesson.

Secondly, I hoped to change my own attitude towards writing. I confess, I had not been enthusiastic at all about writing before I had started this course, though I have never

denied the importance and usefulness of it. Now, after I have almost graduated the course I dare say I like writing and I give lots of writing activities to my students of all levels: from starters to advanced, and I teach them to love writing. I have never taught writing as a special separate course. Due to our curriculum we have had Oral and Written Practice combined for a long period of time. Now I feel I will be able to teach writing in our university or at In-Service Institute or as a part of some international projects if it is required.

There was one more reason for me to take this course. I wanted to meet some new colleagues who are full of enthusiasm in teaching FL to share our professional experience. I did.

Speaking of difficulties which I might face teaching my students writing I suppose the number of them might increase after I have graduated this course. When I only started working at this essay/article I was sure that the only problem for me would be lack of time to design a separate course of teaching writing: all the activities, the materials, to provide feedback to every learner, to help everybody to achieve good results. Being enthusiastic and creative in my teaching on the one hand, and setting high standards for myself, colleagues and students, on the other hand, now I realize how much I must work to become a good language teacher (writing is only one language skill in a whole system). The more we learn, the less we know.

As for students' learning motivation, I hope it is good enough in the 21st century when the necessity of learning any foreign languages has already been realized. But there are still lots of students with low level of language skills. And a teacher's task is to help them. English is becoming global, so no one can become successful in his career and achieve high professional (and sometimes even private) goals without being able to communicate in English both orally and written. And written communication is often more important than oral speech.

Concerning students' needs I can take them into account after our on-line course and I will always remember about them.

As students move from writing personal essays to writing formal academic texts in English, they face several new challenges. Writing tasks in higher education often require students to draw upon outside sources and to adopt the styles and genres of academic discourse.

Language teachers all over the world have already realized the importance of Methods of Teaching and more and more teaching resources have appeared recently. We can hardly mention even half of them. Some of my favorites are: the journal "English Teaching Forum", books on Methodology by Jeremy Harmer, course-books by Virginia Evans-Jenny Dooley and others. All the books mentioned are not ideal, of course, but they are very good to be used in teaching-learning process. As for the great variety and creativity of Internet resources – words fail me: even a poor (=lazy) student or an inexperienced teacher can find everything he/she needs to create a lesson for all level students from starters to advanced learners. So I don't think that lack of resources might become a problem for me.

Setting my goals for the next 5 years as a teacher of writing in the English language classroom I should say that we are living in a globalized world and a society is constantly changing. A teacher should always sets high standards for him/herself, because if we are not willing to learn ourselves, we might be left behind. I am going to continue my education taking some more on-line courses. More than that, I am doing my doctoral research now. To improve education, teachers need to keep improving themselves, though it requires lots of time and efforts. I hope to create my own course (it can be an elective course, for instance) for students of different faculties in our university and for school teachers because they need to gain their teaching qualification. But first of all I will implement all the ideas and new approaches to teaching writing in my classroom. I might also design a special workshop for teachers of English in our partner's universities in the borderland area. So many ideas should be realized and the only problem, for me at least, is lack of time. Being a teacher is the most creative and responsible job and a teacher should be able to keep modern standards. I always try to do something "fresh" (=new) each year because it is important for me to stay "fresh". I feel a bit of guilt if I find myself teaching something the same way I did last year.

Thus, to conclude I want to thank **John Mark King, Senior American Fellow**, for his enthusiasm to give an on-line course in teaching academic writing for Russian teachers in 2011. I believe theoretical knowledge which we managed to get will help us to fit the demands of the contemporary world and develop our own professional skills and students' language writing skills.

N. Portnykh*

Abstract

This paper a model of teaching students of philology in official holiday table-talk.

Keywords: official holiday table-talk, genre features table-talk, genre features festive chatter.

В современном обществе официальные праздничные застольные беседы являются непременным атрибутом корпоративного общения. Анализ образцов из произведений художественной литературы, реальной коммуникативной практики, а также видеообразцов из художественных фильмов позволяет утверждать, что в официальной праздничной застольной беседе не всегда соблюдаются правила этикетного делового общения: собеседники зачастую не учитывают официальный характер взаимоотношений, субординационную подчинённость, статусно-ролевые характеристики, обсуждают «табуированные» темы, не продумывают выбор речевых средств и др. Всё это, на наш взгляд, способствует возникновению коммуникативных сбоев (промахов, неудач, конфликтов и т.п.) в процессе официального праздничного диалога, которые не только могут повредить коммуникативному имиджу собеседника, но и иметь более «тяжёлые» последствия для коммуниканта (понижение по должности, увольнение и др.) или организации, которую он представляет. Сказанное, по нашему мнению, свидетельствует о необходимости изучения данного жанра в рамках делового общения.

Программа опытного обучения может быть рассчитана на 2 занятия: 1. «Беседа должна быть столь же общим достоянием пирующих, как и вино»; 2. «Проводим официальную праздничную застольную беседу». Кратко охарактеризуем методические основы работы на первом занятии.

Теоретические сведения на занятии представлены следующими опорными понятиями: застольное общение, этикет, речевой этикет, речевой жанр, жанровые признаки, жанровые признаки праздничной застольной беседы (коммуникативная цель, тема и др.) – и формируемыми понятиями: официальная праздничная застольная беседа как жанр праздничного застольного общения, жанрообразующие (структурно-композиционные, языковые особенности и др.) и жанроопределяющие признаки застольной беседы (сфера употребления, коммуникативная цель, тема и др.), жанрообразующие (праздничный повод, адресат и адресант и др.) и жанроопределяющие признаки праздничной застольной беседы (сфера употребления, коммуникативная цель, тема и др.).

В качестве практических знаний опорными коммуникативными умениями станут умения: на основе аудио-, видеообразца анализировать речевую ситуацию праздничного застольного общения, оценивать речевое поведение участников в праздничном застольном общении; выявлять коммуникативные промахи и неудачи в праздничном застольном общении и нейтрализовать их; выделять жанрообразующие признаки праздничной застольной беседы. В свою очередь, формируемые коммуникативные умения – это умения выявлять жанрообразующие и жанроопределяющие признаки застольной беседы и праздничной застольной беседы.

Остановимся подробнее на системе заданий первого занятия. Их выполнение поможет студентам получить представление об официальной застольной беседе как жанре праздничного общения, её жанровых признаках.

Вводное слово преподавателя и репродуктивная беседа проводятся с целью актуализировать знания о застольной беседе как жанре этикетного праздничного общения. Студентам могут быть заданы следующие вопросы: Из каких компонентов состоит праздничное застольное общение? Каким может быть речевое поведение его участников? Что такое коммуникативный промах и коммуникативная неудача? Как их можно нейтрализовать в рамках праздничного застольного общения? Какие речевые жанры могут входить в праздничное застольное общение? Какие признаки являются жанрообразующими для праздничной застольной беседы? Какими особенностями характеризуется непринуждённая праздничная застольная беседа? и др.

Первое задание предлагает студентам просмотреть и проанализировать фрагменты двух художественных фильмов (например, «Школа для толстухек», реж. С. Назиров; сцена заседания учёного совета и «И всё-таки я люблю», реж. С. Гинзбург; сцена прихода в гости друга семьи)*.

стенограмма 1

Заседание учёного совета, где присутствуют коллеги, работающие в одной лаборатории: участник 1, Ирина Даниловна, Копалов, участник 2 и др.

* Natalia Portnykh, graduate FGBOY VPO "Kuzbass State Pedagogical Academy."

* Здесь и далее приводятся фрагменты стенограмм из художественных фильмов и текстов-образцов, т.к. ограниченный объём статьи и большой объём стенограмм из художественных фильмов и текста из реальной коммуникативной практики не позволяет поместить их полностью.

Участник 1. И так // Если возражений нет / переходим к голосованию // Я надеюсь что это не займёт у нас много времени // <...>
 Ирина Даниловна. Разрешите мне сказать //
 Участник 1. Конечно // Вы хотите напутствовать своего преемника (вопросительно) //
 Ирина Даниловна. Да нет // У моего выступления совсем другие цели //
 Участник 1. У вас есть возражения (вопросительно) // Я просто хотел сохранить формальности // Время очень дорого // В том числе и ваше //
 Ирина Даниловна. Спасибо // Я очень ценю своё время / а также время своих коллег // Поэтому и скажу коротко // Доктор Копылов / которого вы хотите назначить руководителем нашей лаборатории / абсолютно ничего не значит в науке // Я в этом убеждена //
 Участник 1. Ирина Даниловна / вы забываетесь //
 Ирина Даниловна. Да нет // Я как раз прихожу в себя // И всем советую последовать моему примеру // Доктор Копылов / конечно же как мы все знаем / ходит по головам своим коллег // Как он делал и раньше // А в то же время среди нас находится более достойный кандидат // И это / Виталий Викторович Вавилов // Я в этом уверена // <...>
 <...> (Стенограмма фрагмента из х/ф «Школа для толстухек», реж. С. Назиров).

стенограмма 2

За праздничным столом собрались хозяева застолья (Анна Брониславовна и Николай Ефремович), их сын Вадим и невестка Вера, гость – друг семьи, который недавно вернулся из Парижа
 Гость. Париж конечно / сумасшедший город // В Париже / ночью / в ресторане / такой шик // У-у // Я считаю что каждый из вас должен / хоть один раз смотаться туда // Плюнуть на голову с Эйфелевой башни этим французикам //
 Вера. Зачем (вопросительно) //
 Гость. Э-э // Можно не плевать // Я пошутил // Мне кажется вы немножко пополнили (вопросительно) // А (вопросительно) // Нет (вопросительно) //
 Вера. Нее-т // Я (вопросительно) //
 Гость. Нет (вопросительно) //
 Вадим (утвердительно). Нет // Вам показалось //
 <...>
 Гость (вопросительно). Ну / какие у вас тут новости / трудности / проблемы //
 Анна Брониславовна. Ну новостей особенно никаких // А вот проблемы да / есть // Ты говорил что у тебя есть водитель // Ну не у тебя / а у твоего зама //
 Гость. Да-а // Сергей // Очень хороший парень //
 Анна Брониславовна (гостью). Понимаешь / мне иногда нужно на дачу / а Коля на работе // Ну / к слову / что там врать // Сам ты прекрасно знаешь // Коля совсем стал плохо видеть //
 <...> (Стенограмма фрагмента из х/ф «И всё-таки я люблю», реж. С. Гинзбург).

Сопоставительный анализ имеет своей целью выявить жанровые признаки застольной беседы. Результатом данной работы станет заполнение одноимённой таблицы (Табл. 1).[♦]

Табл. 1. Жанровые признаки застольной беседы

Деловая застольная беседа	Жанровые признаки	Праздничная застольная беседа
<i>Жанрообразующие признаки</i>		
1. Структурно-композиционные особенности		
– по форме речи: устная		
– по виду речи: диалог или полилог		
– по каналу передачи информации: вербальная или поликодовая		
– по структуре: трёхчастная: 1) начало; 2) середина; 3) конец.		
2. Языковые особенности		
– по стилистическим особенностям: комбинированный стиль речи (официально-деловой, художественный, публицистический, разговорный) и др.		
<i>Жанровоопределяющие признаки</i>		
1. Сфера употребления		
Официальная		Официальная, неофициальная
2. Коммуникативная цель		
– решить производственные вопросы		– получить удовольствие от общения
– обсудить организационные, коммерческие проблемы и др.		– укрепить дружеские и родственные связи
– оценить качество работы и др.		– поделиться мнениями и впечатлениями и др.
3. Адресат и адресант		
– коллеги по работе (работают в одной организации)		– люди, которые могут быть хорошо знакомы друг с другом или впервые
– представители разных организаций и др.		видеть друг друга
		– друзья
		– родственники
		– коллеги по работе и др.
4. Тема		
– обсуждение производственных, профессиональных вопросов и т.п.		– обсуждение, как правило, бытовых вопросов (дети, семья и др.), реже профессиональных проблем.

[♦] Здесь и далее приводятся фрагменты таблиц, так как объём статьи ограничен и не позволяет поместить её полностью.

Следующий этап работы – просмотр фрагмента х/ф (например, «Две сестры», реж. О. Массарыгин; сцена празднования прихода в бизнес нового человека) с целью определить жанровые особенности праздничной застольной беседы.

стенограмма 3

За праздничным столом отмечают приход в бизнес Константина Кузнецова, которого пришли поздравить будущие коллеги по работе и жена Людмила

<...>

*Гость 1 (Константину). Нам нужен банк с широкой филиальной сетью // Константин кивает головой.
Михалыч (Люсе). А вот у этого либерального демократа (смотрит на гостя 1) другая проблема // Мужчина самец // Три семьи содержит // Людмила. Да вы что // Не шутите (удивлённо) // Михалыч. Серьёзно // Только проблема в том / что всё время путает имена всех жён и всех детей (смеётся) // Людмила. Какой кошмар // Откуда вы всё это знаете (вопросительно) // Михалыч. Работа у нас такая // (Стенограмма фрагмента из х/ф «Две сестры», реж. О. Массарыгин).*

На основе полученных сведений студенты заполняют таблицу «Жанровые признаки праздничной застольной беседы».

Табл. 2. Жанровые признаки праздничной застольной беседы

Официальная праздничная застольная беседа	Жанровые признаки	Неофициальная праздничная застольная беседа
<i>Жанрообразующие признаки</i>		
1. Праздничный повод		
2. Адресат и адресант		
– коммуникативное лидерство: хозяин (хозяйка) застолья, тамада, высокопоставленный гость, любой коммуникабельный собеседник		
– степень знакомства собеседников: могут быть хорошо знакомы друг с другом или впервые видеть друг друга		
<i>Жанровоопределяющие признаки</i>		
1. Сфера употребления		
Официальная		Неофициальная
<i>Жанровоопределяющие признаки</i>		
2. Коммуникативная цель		
– обменяться дополнительной информацией по интересующим проблемам – лучше узнать коллегу – найти точки соприкосновения своих интересов – укрепить деловые взаимоотношения и др.		– получить удовольствие от общения – укрепить дружеские и родственные связи – узнать об интересных событиях из жизни собеседников – поделиться впечатлениями и др.
3. Адресант и адресат		
Характер взаимоотношений коммуникантов:		
– имеют деловые (официальные) отношения и др.		– зачастую имеют дружеские отношения и др.
Требования к речевому поведению участников:		
– учитывать официальный характер взаимоотношений – строго соблюдать социальные роли (институциональность) и статусно-ролевые характеристики – учитывать субординационную подчинённость и др.		– сохранить непринуждённый характер взаимоотношений и нерегламентированность общения – продемонстрировать отсутствие субординационной подчинённости и социального неравенства – сохранить личный характер и др.

Третье задание направлено на составление алгоритма «Речевое поведение коммуникативного лидера в официальной праздничной застольной беседе». В результате работы студенты приходят к выводу, что речевое поведение коммуникативного лидера в официальной праздничной застольной беседе должно контролироваться не только в процессе праздничного диалога, но и быть продуманным уже на докоммуникативном этапе (хозяева продумывают рассаживание гостей, которое будет способствовать свободному течению застольного диалога, тематику и др.).

В рамках четвёртого задания студенты должны проанализировать структурно-композиционные и языковые особенности официальной праздничной застольной беседы на примере графического текста, взятого из реальной коммуникативной практики (например, сцена празднования дня рождения руководителя организации). Анализируя текст, студенты дополняют таблицу «Жанровые признаки праздничной застольной беседы» новой информацией.

Для закрепления теоретического материала студентам предлагается выполнить пятое задание – решить риторическую задачу и проанализировать её: *Представьте, что вы являетесь участником официальной праздничной застольной беседы. У васе-*

го начальника – директора школы – юбилей. Разыграйте ситуацию в группах с учётом жанровых признаков официальной праздничной застольной беседы. Выполнение риторической задачи и её анализ позволят студентам оценить, насколько успешно они справились с заданием, и выявить трудности, которые помешали достичь положительного результата.

Табл. 2 (продолжение). Жанровые признаки праздничной застольной беседы

Официальная праздничная застольная беседа	Жанровые особенности	Неофициальная праздничная застольная беседа
<i>Жанрообразующие признаки</i>		
3. Структурно-композиционные особенности		
– по форме речи: устная		
– по виду речи: диалог или полилог, который должен носить общий характер		
– по каналу передачи информации: вербальная или поликодовая		
– по структуре: трёхчастная: 1) начало; 2) середина; 3) конец.		
4. Языковые особенности		
– по стилистическим особенностям: комбинированный стиль речи (официально-деловой, художественный, публицистический, разговорный)		
<i>Жанровоопределяющие признаки</i>		
4. Структурно-композиционные особенности		
– по композиции:		
1) начало: представление, комплимент, вопрос, содержащий личное сообщение, просьба о помощи, обычные любезности, заинтересованный взгляд и др.;		1) начало: комплимент, просьба о помощи, обычные любезности и др.;
2) коммуникативный этап: застольной беседы: вопросы фактического или личного характера, побуждение собеседника рассказать подробнее о своей профессиональной деятельности, сообщение собственных мнений и впечатлений, анекдот, шутка, тост, занимательный рассказ и др.;		2) коммуникативный этап: вопросы личного характера, сообщение собственных мнений и впечатлений, рассказ о случае из жизни и др.;
3) конец: благодарность за беседу, извинение за прерванную беседу, выражение удовлетворения от встречи, надежды на дальнейшую встречу и др.		3) конец: благодарность, извинение, выражение удовлетворения от встречи, надежды на дальнейшую встречу и др.
– по степени подготовленности:		
– подготовленная (полностью или частично), с элементами импровизации		– неподготовленная (реже частично подготовленная)
5. Языковые особенности		
– с преобладанием официально-делового стиля речи		– с преобладанием разговорного стиля речи
– с точки зрения использования речевых средств:		
– регламентированность речевых средств, жёсткий самоконтроль (внутреннее редактирование)		– менее жёсткая регламентированность речевых средств,
– владение профессиональным языком		– использование обращений на «ты» или по имени и др.
– использование обращений на «вы» и по имени-отчеству и др.		

В обобщающей беседе систематизируются знания о жанрообразующих и жанровоопределяющих признаках обиходно-бытовой застольной беседы и праздничной застольной беседы.

Дома студенты находят образец официальной праздничной застольной беседы в произведениях современной художественной литературы или кинофильмов и охарактеризовать её с точки зрения жанровых признаков. Для того, чтобы организовать на втором занятии ролевою игру «Проводим официальную праздничную застольную беседу», уже на первом занятии студенты должны разделить на три группы и в каждой группе выбрать «юбиляра». На следующее занятие студенты приносят атрибуты для праздничного застолья (посуду, угощение), его видеозапись будет проанализирована впоследствии с точки зрения соответствия созданного полилога жанровым особенностям изученного жанра на всех уровнях коммуникации (вербальном и невербальном).

CULTURAL DIFFERENCES OF LIFELONG LEARNING IN HOSPITALITY
INDUSTRY ORGANIZATIONS

O. Bayburova* & K. Stepanenko**

Abstract

The article describes dynamics of lifelong learning in hospitality industry. Employee motivation today is tied to education, training, mentoring, and growth opportunities. Hospitality organization has a responsibility to address the training needs of both domestic and international employees taking into consideration cultural differences

Keywords: lifelong learning, hospitality industry, cultural diversity, workforce

The world of hospitality training is dynamic and changing. The significantly shortened shelf life of information necessitates that training process will be continual. Competition in the hospitality industry has escalated. No longer is it acceptable to merely satisfy the guest. Whether visiting a quick-service restaurant or a five-star, five-diamond resort, guests bring expectations that must be met and exceeded for their return business to be ensured. Lifelong learning as an essential component in this competitive marketplace is no longer a buzzword but a business requirement.

Today's Work Force

At a time when guest demands are escalating, the hospitality work force is changing. No business can pretend that the employee of today has the same work values and expectations of decades ago. In fact, there is a type of unwritten, unspoken psychological contract between employers and employees of the twenty-first century. Employers provide learning opportunities and professional development in lieu of job security. Employees will remain with the organization as long as they are developing skills and meeting or exceeding their expectations for skill development. Employee motivation today is therefore tied to education, training, mentoring, and growth opportunities.

Companies that offer professional development and educational assistance thus have a powerful recruiting tool to market to prospective employees as well as an important key to employee retention. In an industry that has traditionally suffered from high employee turnover, hospitality companies have increasingly realized the severe repercussions turnover has on guest service. With competition so keen in recruiting and retaining quality employees, training is no longer optional; it is a survival tool, and training in the hospitality organization has become a mainstream function of the human resources division.

Technological Changes

With the challenging day-to-day demands of a fast-paced hospitality company taking time to prepare for the future can be met with resistance. People who are used to being connected to the other side of the world in seconds via their PCs or hand-held computers expect to be quickly seated at their tables when entering restaurants. Businesspeople who book a conference in a New York City hotel expect the salesperson to have at his or her fingertips information concerning services, availability, amenities, business center capabilities, banquet menus, and so on for the hotel's sister property in Tokyo.

Learning Organizations

Successful training requires a corporate environment that encourages lifelong learning. Moving an organization toward a culture where training is an essential, continuous process for all hierarchical levels is a long-term goal with strategic steps that eventually result in the organization becoming a **"learning organization."**

Several hallmarks define a learning organization. The learning organization:

- Thinks of learning as synonymous with working
- Becomes smarter over time
- Sees learning as the best source of competitive advantage
- Thrives on change and anticipates and prepares for future success by increasing the staff's skills and knowledge
- Has a nurturing organizational environment that taps into the collective wisdom of the entire work force
- Has a working environment where people constantly are learning and applying their knowledge to help the organization continuously improve

As the competitive environment of hospitality businesses escalates, quality issues and how a business can gain the competitive edge through guest service become even

* Olga Bayburova, Associate professor of Foreign Languages and Business Communications Department Plekhanov Russian University of Economics.

** Katerina Stepanenko, Associate professor of Foreign Languages and Business Communications Department, Ph.D. Plekhanov Russian University of Economics.

more vital. The hospitality organization that consistently delivers quality-based service typically understands the paramount role of continuous employee training and development.

Globalization

The concept of overall diversity is also amplified as hospitality businesses expand around the globe. Not only does an organization have a responsibility to address the training needs of domestic employees but also the training needs of international employees. One of the most challenging aspects for businesses as they expand outside their country of origin is adapting to new cultures and customs that directly affect work behavior.

Although the steps in developing training processes are the same for international settings as for training based in the United States, the steps must be "acculturized" or made user-friendly for the particular target culture. Cultural differences can make it more difficult to accomplish training objectives. The acculturized training may result in a very different look and approach as compared to its U.S. counterpart, but as long as the information is delivered effectively and the training objectives are accomplished, the goal has been achieved.

Modifying the steps involved in the training process to adapt to global differences begins with the initial needs assessment conducted to identify training priorities. Some of the cultural differences that may be encountered at this stage include:

- In some cultures, it is difficult for an employee to admit to certain needs regarding gaps or possible weak areas of performance. In these situations, the trainee may risk "losing face," particularly if the admission has to be made in front of others.

- The trainer may be expected to be the all-knowing expert in certain cultures and asking for input, as with a needs assessment, may be perceived as incompetence on the trainer's part.

- In cultures placing a high value on politeness, employees may try to second-guess what the trainer wants to hear as answers to needs-assessment items.

- Obtaining valid feedback can be a problem. Working with individuals in the organization who are very familiar with the cultures represented among the employees is often helpful in addressing cultural differences at the needs-assessment stage. Getting direct, clear feedback from employees' managers is also helpful at this stage in countering less than complete employee participation.

- Cultural differences may come into play in setting training objectives. Some of the differences at this stage relate to the beliefs of certain cultures that only a divine being would be able to know what trainees will be able to do after the training sessions. In such cases, the trainer would be considered, at best, presumptuous and possibly disrespectful. In other cases, in which employees believe strongly in being foreordained to accomplish—or not accomplish something, the trainer's role is really quite negligible. In other cultures, training objectives may be perceived as threatening, because not achieving the objectives would be an indication of failure on the part of the employee. In addition, the trainer may find that trainees believe the building of interpersonal relationships is as important or even more important than the achievement of learning new skills or knowledge.

Trainers in global settings should also be aware of governmental standards and testing requirements that could affect training activities. The regulations of some governments favor formal credentials and, in such locations, employees tend to place a priority on such outcomes.

The design of the training curriculum, on a global basis, should address multiple learning styles and preferences. Whereas Americans and Northern Europeans tend to prefer inductive-task or problem-centered learning approaches, this is not the preference in other parts of the world. A predominant preference in some other cultures is deductive and topic-centered reasoning. Therefore, trainees may have difficulty in generalizing from specifics and engaging in experiential-based learning. A more topic-centered approach tends to be more appropriate for deductive learning.

Trainers should be particularly aware of cultural differences in selecting training methodologies. Self-directed learning approaches for some cultures can be problematic. Participants from Asian and Arab cultures, for example, prefer to learn by rote, including observation of the instructor, versus learning-by-doing approaches. Trainer-centered methods tend to be more appropriate for cultures that consider the role of teacher to be one of the all-knowing expert. More egalitarian cultures more readily accept the participative, experiential techniques. In cultures where individuality is minimized, role-playing or other techniques involving personal risk-taking in which an employee can stand out are not good fits. Situations involving a reversal of roles, such as the employee role-playing the manager, tend to be even more inappropriate. Games may present problems as a training method in some cultures. A number of Asian countries make very definite distinctions between game-playing and learning, and mixing the two creates cultural contradictions.

The recommended participative training techniques for cultures in which experiential training may not be preferred include small-group discussions and case studies. In

Vol. 3. Psychology and pedagogics

such cultures, groupings of employees should include those of similar status and age. It is recommended that representatives of these groups report their conclusions back to the group as a whole. In this way, the individuality of the work is minimized and team effort is shown.

References

1. Debra F Cannon, Ph.D., CHE, Catherine M. Gustafson, Ph.D., CCM, CHE, Training and Development for the Hospitality Industry, Educational Institute American Hotel and Lodging Association, 2002
2. Knowles, Malcolm. Designs for Adult Learning. Alexandria, Va.: American Society for Training and Development, 1995.
3. American Society for Training and Development (ASTD) www.astd.org
4. Association for International Practical Training www.aipt.org
5. Worksheets for Managing Training and Development www.mccoctraining.com/worksheets.html

FORMATION OF INDIVIDUAL VALUES THROUGH THE PRISM OF D. CHYZHEVSKYI'S VIEWS.

*O. Nevmerzhytska**

Abstract

On the exudation of problems of the modern education the article analyzes D. Chyzhevskiy's an outstanding historian of philosophy views that point marks for the formation of the educational ideal considering with features of the nation. It also gives a brief biographical data of the scientist, notes his contributions to the pedagogy, and clarifies views on the Ukrainian national character and outlook which contain certain values.

Keywords: D. Chyzhevskiy, formation of the values, national character, national outlook, values.

Аксиологическое становление личности для современной педагогической науки является актуальной проблемой. Ведь ценности, выполняя важную роль интегрирующих, социализирующих, коммуникативных принципов в жизни общества, обеспечивают его духовно-волевое единство, высокий уровень самосознания и организованности его членов [3, с. 449]. Таким образом, вводя подрастающее поколение в мир ценностей, мы заботимся о будущем не только каждого воспитанника, но и государства. Но какими должны быть ценностные приоритеты? Нужно в воспитании опираться прежде всего на общечеловеческие ценности, или же учитывать особенности каждого отдельного народа? Ответы на эти вопросы можно получить из исторического наследия, из произведений выдающихся мыслителей прошлого и современности.

С середины XIX в. в украинской философии появляется ряд рефлексий над особенностями национальной психологии (Н. Костомаров, П. Кулиш, М. Драгоманов, В. Липинский и др.). Эти исследования велись в контексте развития западноевропейской философии. В частности, в Западной Европе этого периода все громче звучат утверждения о том, что, поскольку человек – общественное существо, принадлежащее к определенному сообществу, то ему присущ определенный «дух народа». А если это так, то у каждого народа есть свои характерные черты, которые нельзя не учитывать в процессе воспитания. Внимание в этом контексте заслуживает творческое наследие известного украинского историка философии, слависта Дмитрия Чижевского (1894-1977).

Он родился в Александрии Херсонской губернии в дворянской семье. Семейное окружение оказало большое влияние на всю его дальнейшую жизнь. Его отец – Иван Константинович – отставной офицер, активный член кадетской партии и земского движения, до и просто образованный человек, стремящийся привить детям любовь к знаниям. Его мать – Мария Дмитриевна Ершова – художница и педагог, преподаватель рисования одной из Александрийских школ.

Среднее образование получил в Александрийской классической гимназии. Далее учился в Петербургском университете (1912-1913), где изучал астрономию, математику и философию; затем изучал философию, индоевропеистику, славянскую филологию и т.д. в Киевском университете (1913-1918). Здесь он имел честь слушать лекции В. Зеньковского, А. Гилярова, Ф. Кнауера и др. В этот период жизни он также принимал активное участие в политической жизни, принадлежал к фракции меньшевиков, был избран в Центральный Совет т.д. После прихода к власти большевиков был арестован, много времени провел в лагерях и тюрьмах. На родине его считали преступником, он потерял возможность работать. Поэтому в 1921 г. Д. Чижевский нелегально уезжает за границу. С этого времени начинается длительный период жизни ученого в эмиграции.

В течение 1921-1924 гг. он изучал философию в Гейдельберге, Фрайбурге и Брайсгау под руководством Г. Риккерта, К. Ясперса, Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Р. Кронера и др., после чего начинается его профессиональная преподавательская деятельность. Работает в Украинской Высоком Педагогическом институте им. Михаила Драгоманова на должностях лектора, затем – доцента, профессора, заведующего кафедрой философии (1924-1932), а по совместительству на должности доцента (1929-1932) и экстраординарного профессора (1932) Украинского Свободного Университета в Праге. В 1932 г. переезжает в Германию, где работает в Галльском, а по совместительству еще и в Йенском университетах (1932-1945). После Второй мировой войны Д. Чижевский становится временным директором Семинара славистики Марбургского университета, преподает философию и логику в украинской Богословской Академии, становится профессором Украинского Свободного Университета и одним из ос-

* Olena Nevmerzhytska, Ph.D., associate professor, doctoral candidate of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

нователей Украинской Свободной Академии Наук. В 1949 г. Д. Чижевский покидает Германию и переезжает в США на работу в Гарвардский университет. Однако жизнь и работа в этой стране принесли ему много разочарований. Поэтому, как только появилась возможность вернуться в Европу, он в 1956 г. ею воспользовался. Здесь он стал основателем и временным директором Института славистики, профессором Гейдельбергского университета, а по совместительству профессором Франкфуртского и Кельнского университетов.

С середины 70-х гг. Д. Чижевский часто болеет. А 18 апреля 1977 г. его сердце перестало биться. Похоронен в Гейдельберге.

Д. Чижевский – автор большого количества работ, касающихся в основном проблем истории философии, философии языка, славянской лексики, истории церкви, германославистики т.д. Трудов по педагогике он оставил немного, однако его вклад в эту науку неocenim. Во-первых, он является автором разведки «Значение Харьковского университета в украинской духовной жизни», анализирует он и педагогику С. Сковороды, во-вторых, – рецензент трудов С. Русовой, Левицкого, Машкина, а также работы В. Ленина «Социалистическая революция и задачи просвещения», в-третьих, его исследования по истории философии и украинской характерологии служили и служат ориентиром при создании воспитательных систем и, в-четвертых, Д. Чижевский основательно штудировал труды Я.А. Коменского и сумел найти в Галле его важнейшее произведение, над которым выдающийся педагог работал 25 лет, и считался утраченным, «De rerum humanarum emendatione consultatione catholica» («Общий совет об исправлении дел человеческих или Пансофия»).

Для украинского воспитания большое значение имеют работы философа «Очерки по истории философии на Украине» и «Характерология древних славян. Украинцы». В них мы, в частности, сталкиваемся с отождествлением автором национального характера и мировоззрения. Очевидно, что ценности каждой личности, а затем ценности народа воплощаются в его мировоззрении. По этому поводу сам мыслитель писал так: народное мировоззрение – это национально-обусловленное отношение данного народа к миру и жизни. Он проявляется и в том, что этот народ любит, чего в жизни избегает, что в людях высоко оценивает, к чему относится отрицательно и т.д. Разумеется, на протяжении веков народное мировоззрение не остается все тем же. И влияние чужих культур, и большие изменения в собственной жизни – все это накладывает отпечаток на народную психику. Народное мировоззрение, таким образом, есть сочетание определенных внеисторических и исторических элементов. Исторически обусловленные элементы, разумеется, легче поддаются изменению, чем обусловленные определенным психическим укладом нации [2, с. 14].

Поскольку народу присуще общее народное мировоззрение, то его также объединяют общие ценности. Д. Чижевский отмечает, что именно национальная самобытность проявления ценностей имеет особое значение. Автор, рассматривая рационалистический взгляд на нацию, пытается опровергнуть утверждение о том, что в человеческой жизни есть то, что объективно ценно везде и для всех: поскольку люди совершают, хотят осуществлять и должны осуществлять в своей жизни правду, справедливость – социальную и нравственную, – красоту, постольку они все стремятся и должны стремиться к одному, потому что истинная правда и справедливость – это правда и справедливость, которые для всех людей, всегда и везде, есть и должны быть одинаковыми, истинная красота не зависит от места и времени. Следовательно, то, что есть в человеческой жизни «объективно» ценным, – всюду и для всех одно и то же, неизменное и неподвижное. В жизни и истории это не так – у нас разные моральные предписания, разные художественные «стили» и «вкусы» [2, с. 5].

Считая, что «каждая нация есть только ограниченным и односторонним раскрытием человеческого идеала», Д. Чижевский утверждает, что ценность различных проявлений, различных реализаций вечных ценностей – абсолютной правды, красоты, святости, справедливости как раз и заключается в их индивидуальности, отдельности, поскольку именно то, что во всех них есть индивидуальным и дополняет другие проявления, освещает абсолютные ценности с других сторон, еще не обнаруженных в других свершениях их в истории [2, с. 7].

Эта специфика проявления абсолютных ценностей, безусловно, с одной стороны, определяет характерологические черты, присущие каждой конкретной нации, а с другой, – является их проявлением.

Национальный украинский характер, по мнению ученого, объединяет «эмоциональность и сентиментальность, восприимчивость и лиризм; эстетизм народной украинской жизни и народные обычаи; с эмоциональностью связано значительное влияние на украинцев протестантской религии, и даже само оценивание «внутреннего» в людях – это характерный признак протестантизма. Проявлением эмоциональности есть и своеобразный юмор. Вслед за этими чертами идут индивидуализм и стремление к «свободе». Наряду с этими основными чертами стоит третья – беспокойство и подвижность, с которой связаны как положительные свойства характера – склонность к адаптации и тенденции к психической эволюции, так и самые негативные страни-

цы украинской истории – дух оппозиции, тенденция к духовному противостоянию, к разрушению собственных и чужих форм жизни.

Анализируя особенности жизни и творческие достижения выдающихся представителей украинской нации, Д. Чижевский выделил несколько типичных черт. Прежде всего он обратил внимание на эмоциональность – высокую оценку ними эмоциональной жизни. При этом эмоции признавались средством познания (Н. Гоголь, П. Юркевич). С этой чертой философ связывал и возникновение «философии сердца», представители которой – Г. Сковорода, Н. Гоголь, П. Юркевич, П. Кулиш, считали человека микрокосмосом. Характерной чертой психического строя выдающегося украинца Д. Чижевский считал также духовное одиночество, очевидно побуждающее к признанию огромной этнической ценности индивида, к признанию права каждого человека на собственный, индивидуальный этический путь, что можно вообще определить как плюралистическую этику. Основной же этической и социальной ценностью духовной жизни выдающихся украинцев философ считал «мир» – между людьми и Богом (Киевская школа, Г. Сковорода, Н. Гоголь, П. Юркевич, П. Кулиш). К этому идеалу внутренней гармонии Д. Чижевский добавляет идеал внешней гармонии, считая его высшим идеалом нравственного сознания, и видит в религиозной окраске украинского мышления благосклонное отношение к чужакам [1, с. 39-42].

В контексте выделения характерологических черт украинцев Д. Чижевский ничего не говорит о воспитании. Однако выделение характерных черт украинской ментальности, а затем и ценностей, которыми они предпочитают руководствоваться в жизни, позволяет обосновать воспитательный идеал, в котором достоинства украинцев должны стать основой для преодоления их недостатков.

References

1. Чижевський Д. До характерології слов'ян. Українці // Д. Чижевський. Філософські твори у чотирьох томах. К.: «Смолоскип», 2005. Т. 2: Між інтелектом і культурою: дослідження з історії української філософії. С. 36-42.
2. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні (1931) // Д. Чижевський. Філософські твори у чотирьох томах. К.: «Смолоскип», 2005. Т. 1: Нариси з історії філософії на Україні. Філософія Григорія С. Сковороди С. 3-164.
3. Філософія / А.В. Губерський, І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко та ін.; За ред. І.Ф. Надольного. К.: Вікар, 2008. 534 с.

*M. Glushenko**

Abstract

В данной статье выявляются педагогические условия и формы эффективного формирования межкультурной коммуникативной компетенции в рамках экспериментальной работы, проведенной среди учеников гимназии № 54 г. Алматы. Статья освещает основные этапы эксперимента "Across cultures", подводятся итоги работы.

Keywords: межкультурная коммуникативная компетенция, современные информационные технологии, коммуникативная ситуация, коммуникативно-деятельностный подход, интернет-ресурсы.

Анализ тенденций мирового общественного развития показывает: чем выше социальное разнообразие, тем острее проявляются необходимость государства и общества в поиске согласия в самых разных сферах жизни.

Любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, и при обучении иностранному языку взаимодействие культур предполагает стремление предоставить обучающему всю палитру традиций и ценностей, свойственных чужой культуре.

Объективные условия, в которых проходит процесс обучения иностранному языку следует квалифицировать как достаточно сложные. Процесс овладения иностранным языком и культурой осуществляется, во-первых, вне языковой среды, во-вторых, вне соответствующего культурного ареала, в-третьих, в условиях интегрально понимаемой монокультурной ситуации, наконец, педагог, преподающий иностранный язык и культуру, не является носителем данного языка и культуры. Следовательно, процесс овладения иностранным языком, культурой изучаемого языка реализуется в монокультурной, искусственно организованной, учебной среде. [1]

Одной из важнейших черт современного информационного общества является расширение межкультурных контактов при ведущей роли средств телекоммуникации и английского языка как средства общения, с одной стороны, и обострение проблем взаимодействия культур при глобализации мирового сообщества, с другой стороны. В данных условиях представляется актуальным исследование особенностей и способов осуществления межкультурного общения в электронной образовательной среде с целью разработки технологий применения телекоммуникационных технологий для формирования межкультурной компетенции учащихся при обучении английскому языку.

Современное общество заинтересовано в укреплении международного сотрудничества, как одного из условий формирования взаимопонимания и согласия в мире. В связи с этим возрастает роль изучения иностранных языков как в мире, так и в Казахстане. К важным обстоятельствам, которые свидетельствуют в пользу востребованности иностранных языков, можно отнести такие, как изменения в экономической и политической сферах жизни, вхождение нашей страны в мировое образовательное и информационное пространство, межгосударственная интеграция в сфере образования. Знание иностранного языка является одним из важных показателей современного образования, современной жизни.

Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации (использование новых информационных технологий) требуют повышения коммуникативной компетенции школьников, совершенствования их филологической подготовки. Социальный заказ общества в области обучения иностранного языка выдвигает задачу развития личности учащегося, усиления гуманистического содержания обучения, более полной реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала учебного предмета применительно к индивидуальности каждого ученика. Поэтому не случайно основной целью обучения иностранному языку на современном этапе развития образования является формирование и развитие личности учащегося, способной к достижению необходимого уровня иноязычной коммуникативной компетентности, к участию в межкультурной коммуникации на изучаемом языке, самостоятельно совершенствующейся в овладении иноязычной речевой деятельностью. [2]

Использование современных информационных технологий в образовании имеет относительно небольшую историю. Однако накопленный опыт свидетельствует о том, что формирование межкультурной компетенции средствами современных информационных технологий может привести к успеху лишь при соблюдении ряда педагогических условий. К таким условиям можно отнести следующие: наличие технологии (пошагового алгоритма) формирования межкультурной компетенции; наличие заданий на анализ, обсуждение, интерпретацию получаемой информации; наличие заданий на культурную рефлексию; наличие заданий, в которых

* Marina Glushchenko, International Academy of Business, Kazakhstan.

обучающиеся выступают в качестве представителей родной культуры; аутентичность материалов для обсуждения[3].

Межкультурная компетенция предполагает наличие комплекса социальных навыков и способностей, при помощи которых он может успешно осуществлять общение с партнерами из других культур, как в бытовом, так и в профессиональном контексте.

При исследовании процесса межкультурной коммуникации обычно используется два метода. Первый – это количественный метод, суть которого заключается в использовании числовых данных для установления масштаба конкретной коммуникативной ситуации. Вторым методом – качественным – снабжает исследователя качественными данными (описание специфики употребления символов и слов в процессе коммуникации, с помощью которого можно классифицировать и дифференцировать коммуникативные ситуации). Данные методы позволяют специалисту по межкультурной коммуникации использовать, а также перепроверять правильность теоретических и практических разработок в данной области. При этом количественные исследования обеспечивают высокую точность статистических показателей. Качественные же методы позволяют глубоко проникнуть в природу коммуникативного процесса, описать их изнутри, исходя из специфики конкретного коммуникативного акта.

Основными целями применения информационных технологий на уроках английского языка являются

- повышение мотивации к изучению языка;
- развитие речевой компетенции: умение понимать аутентичные иноязычные тексты, а также умение передавать информацию в связных аргументированных высказываниях;
- увеличение объема лингвистических знаний;
- расширение объема знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка;
- развитие способности и готовности к самостоятельному изучению английского языка.

С целью выявления условий формирования межкультурной коммуникативной компетенции, был проведен эксперимент, который был основан на «Инновационной образовательной программе по английскому языку для общеобразовательной школы. Целью данного эксперимента является выявление педагогических условий и форм эффективного формирования межкультурной коммуникативной компетенции с использованием современных информационных технологий для учащихся в средней школе.

Ученикам был предложен проект Across cultures, который позволил учащимся самим определить интересную для них тему проекта (было предложено 18 тем, затрагивающих аспекты культурной, литературной, музыкальной жизни стран США, Британии, Казахстана). Учащиеся были объединены в мини-группы по 2 человека. Темы проекта:

Ежедневная жизнь подростков в США, Британии, Казахстана.
Чудеса света (природы) в США, Британии, Казахстана.
Проблемы природы (климатические катастрофы) в США, Британии, Казахстана и России
Связи с прошлым.
Английский везде. а) Англоговорящие страны. б) Английский язык в рекламе.
Песни протеста в США, Британии, Казахстана.
Мир музыки. Развитие рок-музыки с конца XX века и по наши дни.
Мир прессы в США, Британии, Казахстана

Этапы работы учащихся:

- 1.ознакомление учащихся с методикой проектной работы;
- 2.знакомство с требованиями к конечному продукту;
- 3.составление плана работы;
- 4.изучение картотеки имеющейся литературы (в печатном и электронном вариантах);
- 5.знакомство с лексическим материалом по теме проекта;
- 6.сбор информации и материалов (печатный, электронный вид);
- 7.анализ, классификация и систематизация собранной информации;
- 8.написание эссе на иностранном языке на промежуточных этапах работы с целью обобщения изученного материала;
- 9.консультации у научных руководителей.
- 10.Для достижения основной цели (развитие коммуникативных навыков) учащиеся в ходе выполнения проекта учатся вежливо и грамотно составлять письма партнерам, обучаются умению войти в сеть, отправить, получить, сохранить e-mail, умению размещать в сети свои материалы, умению пользоваться поисковыми системами и базами данных.
- 11.Так как проект Across cultures рассчитан на 2 месяца, необходимо было выработать критерии, по которым можно отследить эффективность их работы. Учащимся был предложен вопросник, графы которого позволяют внешне оценить ход и качество работы, а также позволяют самим учащимся проводить самоанализ.

1. Какой вид работ ты выбрал? Почему?	
2. Какие виды информации использовал? Почему?	
3. Каким образом используется компьютер?	
4. Кто помогал в сборе, систематизации информации?	
5. Испытываешь ли ты трудности в общении?	

В ходе работы над проектом учащимся предложено промежуточные этапы оформлять в виде коротких эссе, которые можно размещать на форуме гимназического сайта в сети Интернет. Учащиеся были ознакомлены со структурой написания эссе.

Проведя экспериментальную работу по формированию межкультурной коммуникативной компетенции, следует, что при работе с компьютерными технологиями меняется роль педагога, основная задача которого – поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск. Отношения с учениками строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества, т.е. применение коммуникативно-деятельностного подхода. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение индивидуальной и групповой работы учащихся, отход от традиционного урока с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объема практических и творческих работ поискового и исследовательского характера.

- эффективность работы с Интернет-ресурсами зависит от уровня информационно-компьютерной грамотности;

- специализация и дифференциация заданий способствуют повышению мотивации учебной деятельности в процессе изучения ИЯ;

- успех возможен, если учитель помогает советами, предлагает вместо того, чтобы требовать и контролировать;

- результативность повышается, если в разработке заданий принимают участие сами школьники;

- адресный характер переписки обеспечило повышение качества письма – речь школьника стала более выразительной, к обычным повествовательному и описательному жанрам прибавилась аргументация;

- составляя письма, школьники стали больше внимания уделять редактированию и исправлению ошибок,

- в целом использование электронной переписки повысило интерес к процессу изучения языка;

Основные результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Одним из возможных путей развития межкультурной коммуникативной компетенции в школе является приобретение знаний, умений и практического опыта в поиске, аннотировании Интернет-ресурсов на английском и русском языках является необходимым условием повышения мотивации изучения ИЯ, формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

2. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции возможно при соответствующей информационно-компьютерной грамотности школьников и учителей и предполагает организацию тренингов.

3. Педагогический эксперимент подтвердил необходимость организации образовательного процесса с использованием современных информационных технологий.

4. В результате проведенного педагогического эксперимента возрос уровень информационно-компьютерной грамотности школьников, повысилась мотивация учебной деятельности в процессе изучения иностранного языка, отношения школьников и учителя стали основываться на позиции сотрудничества (особенно при совместной разработке творческих заданий), улучшилось качество письменной речи школьников, использование электронной переписки повысило интерес к процессу изучения языка.

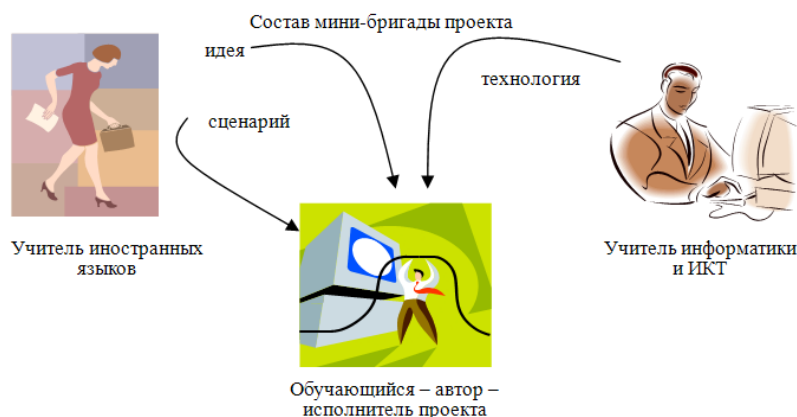
5. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в школе средствами современных информационных технологий через разработанную педагогическую модель позволило:

- усилить мотивацию школьников к изучению английского языка в контексте будущей деятельности;

- развить межкультурную коммуникативную компетенцию школьников, а именно повысить уровень восприятия другой (англоязычной) культуры;

- сформировать умение планировать и организовывать свою деятельность в глобальной сети;

- совершенствовать умение школьников использовать современные информационные технологии в самостоятельном приобретении знаний, необходимых для межкультурной коммуникативной коммуникации.



На итоговом этапе эксперимента были проанализированы результаты данных контрольных и экспериментальных групп.

Как видно из эксперимента у школьников разных уровней (высокий, средний, низкий) до эксперимента разница в процентном соотношении составляла приблизительно 20%. После эксперимента уровень сформированности когнитивного компонента в разных группах школьников повысился от 10% до 15%. Таким образом, можно говорить о приросте в знаниях школьников.

Данные результаты свидетельствуют о том, что у школьников изменилось представление о межкультурном взаимодействии в поликультурном обществе: они готовы к культурному самоопределению, самовыражению, способны к умению выстроить новую схему действия в проблемной ситуации, пользоваться собственным речевым иноязычным опытом в ситуациях межкультурного общения. У учащихся снизился уровень коммуникативных затруднений.

Нами было отмечено повышение мотивации школьников, направленной на содержание учебной деятельности, социальные мотивы учебной деятельности. Зафиксированы позитивные изменения у старшеклассников в плане самоопределения.

В ходе проводимого научного исследования был решен ряд поставленных задач: 1) произведен отбор содержания обучения межкультурной компетенции с использованием информационных технологий; 2) разработаны требования к сформированности межкультурной компетенции средствами иностранного языка, 3) выявлены условия формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы; 4) предложена модель формирования межкультурной компетенции средствами информационных технологий, 5) создан алгоритм формирования межкультурной компетенции средствами Internet, 6) осуществлена проверка эффективности методики формирования межкультурной компетенции средствами информационных технологий группы в экспериментальном обучении, описаны его количественные и качественные результаты

Вышеизложенное подтверждает факт разработки научно обоснованной и экспериментально проверенной методики формирования межкультурной компетенции средствами информационных технологий, что и являлось целью данного исследования

Перспективность настоящего исследования заключается в дальнейшей разработке проблемы формирования межкультурной компетенции средствами информационно-коммуникационных технологий, внедрении основных положений в теорию и методику обучения иностранным языкам.

Опыт внедрения информационных технологий в процесс обучения иностранному языку, накопленный в течение последних лет, продемонстрировал многочисленные преимущества работы, проводимой в этом русле.

В условиях современной школы главной целью обучения иностранным языкам является развитие личности школьника, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности. Использование информационных технологий в образовательном и воспитательном процессе позволяет значительно стимулировать познавательный интерес учащихся, развивает навыки работы с самыми разнообразными источниками информации и таит в себе массу других преимуществ. Компьютер значительно облегчает труд преподавателя, делая процесс обучения более ярким и эмоционально насыщенным. В условиях современных реалий компьютерные технологии являются мощным средством обучения, и их применение в образовательном процессе служит серьезным подспорьем для учителя в повышении эффективности обучения и качества образования.[4]

Новые взгляды на результат обучения способствовали появлению новых технологий и отказу от устаревших. Понятие традиционный ассоциируется в первую очередь с заучиванием правил и выполнением языковых упражнений. Многие учителя до сих пор убеждены, что «словарный запас + необходимые структуры = язык», и это лежит в основе процесса обучения. Чтобы научить общению на иностранном языке, нужно создать реальные, настоящие жизненные ситуации (т.е.

то, что называется принципом аутентичности общения), которые будут стимулировать изучение материала и вырабатывать адекватное поведение. Эту ошибку пытаются исправить новые технологии, в частности Интернет.

Основная цель изучения иностранного языка в средней школе – формирование коммуникативной компетенции, все остальные цели (образовательная, воспитательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования информационных технологий. Вне общения Интернет не имеет смысла – это международное многонациональное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей во всем мире, говорящих одновременно – самый гигантский по размерам и количеству участников разговор, который когда-либо происходил. Включаясь в него на уроке иностранного языка мы создаем модель реального общения. Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной Интернет, учащиеся оказываются в настоящих жизненных ситуациях, обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами. [5]

Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, что мотивирует изучение структуры и словаря иностранного языка, которые служат этой цели. Таким образом, внимание учащихся концентрируется на использовании форм, нежели на них самих, и обучение грамматике осуществляется косвенным образом, в непосредственном общении, исключая чистое изучение грамматических правил.

Использование информационных технологий в коммуникативном подходе как нельзя лучше мотивировано: его цель состоит в том, чтобы заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта. Обучаемые должны быть готовы использовать язык для реальной коммуникации вне занятий, например, во время посещений страны изучаемого языка, во время приема иностранных гостей дома, при переписке, при обмене аудио- и видеокассетами, результатами заданий и т.п. со школами или друзьями в стране изучаемого языка. Коммуникативный подход – стратегия, моделирующая общение, направленная на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним. Основным же критерием, позволяющим отличить этот подход от других видов учебной деятельности является то, что учащиеся самостоятельно выбирают языковые единицы для оформления своих мыслей. У них есть возможность выразить себя и свой опыт посредством иностранного языка как Личность, а именно личность поставлена в центр теорий образования для будущего. Коммуникативное обучение языку посредством информационных технологий подчеркивает важность развития способности учащихся и их желание точно и к месту использовать изучаемый иностранный язык для целей эффективного общения.

Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, а изучение структуры и словаря иностранного языка служат этой цели. [6]

Обучая подлинному языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность.

Интернет развивает социальные и психологические качества обучающихся: их уверенность в себе и их способность работать в коллективе; создает благоприятную для обучения атмосферу, выступая как средство интерактивного подхода. Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством иностранного языка. И когда это начинает получаться, можно говорить о языковой компетенции. Пусть даже при наличии ошибок. Главное умение спонтанно, гармонично реагировать на высказывания других, выражая свои чувства и эмоции, подстраиваясь и перестраиваясь на ходу т.е. мы можем рассматривать интерактивность как способ саморазвития через Интернет: возможность наблюдать и копировать использование языка, навыки, образцы поведения партнеров; извлекать новые значения проблем во время их совместного обсуждения. [7]

Таким образом, используя информационные ресурсы, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке английского языка:

а) пополнять свой словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного английского языка.

б) совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет.

в) совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения.

г) совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений.

д) формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности.

е) знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка;

Проведя эксперимент был сделан вывод, что при работе с компьютерными технологиями меняется и роль педагога, основная задача которого – поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск.

Отношения с учениками строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы учащихся, отход от традиционного урока с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода. Школа должна предоставить учащимся возможность адаптации к требованиям и реалиям современного техногенного общества.[8]

References

1. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностр. языки в школе. 2002. № 2. С. 28-32.
2. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17-24.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам: учебн. Пособие. СПб.: 2005. 352 с.
4. Богданова Д.А. Телекоммуникации – в школе // Информатика и образование. 1997. № 2
5. Глазов Б.И., Ловцов Д.А. Компьютеризированный учебник – основа новой информационно-педагогической технологии. // Педагогика. 2005. №6.
6. Клейман Г.Б. Школы будущего: компьютеры в процессе обучения. М.: Радиосвязь, 2010.
7. Кушниренко А.Г., Леонов А.Г., Кузьменко М.А. и т.д. Что такое Интернет? Информационные и коммуникационные технологии в образовании. // Информатика и образование. 1998. №5-7.
8. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // ИЯШ № 2, 3 2001.

FORMATION OF SPEECH COMPETENCE OF STUDENTS
OF ECONOMIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION

*N. Polenok**

Abstract

In this article we considered the urgency and methods of formation of speech competence of students of economic higher education institution, and also its influence on personal and professional development of future expert.

Keywords: Speech competence, speech culture, subject and subject relations, personal and professional development.

Одним из важных направлений деятельности высшей школы является выполнение социального заказа на подготовку компетентных специалистов, обладающих социально-профессиональной адаптивностью и мобильностью; высокой мотивацией к работе, самообразованию, самосовершенствованию в профессиональной деятельности; коммуникабельностью; умением работать в команде и т.д. Формирование речевой компетентности является неотъемлемой частью обучения любого специалиста и приобретает особую актуальность в современных экономических условиях, поскольку она обеспечивает возможность карьерного роста и профессиональный успех. Говоря о формировании профессионально-речевой компетенции, мы имеем в виду приобретение в процессе специально организованного, профессионально направленного обучения способности грамотно общаться в профессиональной среде, не испытывая дискомфорта, создавать в рамках профессиональной коммуникации речевое произведение любого жанра устной и письменной деловой речи, позволяющее обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных профессиональных задач.

Речевая компетентность является одним из основных факторов формирования позитивного имиджа любого профессионала: она способствует успешной самопрезентации специалиста, повышению его деловой активности, эффективности решения профессиональных задач в сфере коммуникаций. А в деятельности большинства специалистов экономического профиля – менеджеров, маркетологов, рекламистов, специалистов PR, служащих банков и др. – уровень речевой компетентности не только определяет качество выполнения ими должностных обязанностей, но и буквально влияет на главный экономический показатель – прибыль. Эффективность принятия управленческого решения зависит от качества составленного текста документа. Именно составленный текст отражает уровень не только речевой, но и мыслительной деятельности специалиста, а также уровень его профессионализма. Следовательно, формирование профессионально-речевой компетенции – задача, которая должна решаться в процессе преподавания филологических и специальных дисциплин в экономическом вузе.

Сущность понятия «речевая компетентность студентов экономических специальностей» определяется в рамках практико-ориентированного подхода: она базируется на понимании дискурсивной природы компетентности, что, в свою очередь, предполагает анализ должностных инструкций и профессиональных требований, предъявляемых к речевому поведению разнопрофильных экономистов, а также учет возрастных особенностей обучаемых, находящихся в стадии профессионального становления.

Учет индивидуального уровня речевой компетентности этих студентов предполагает возможность индивидуального подбора комплекса заданий, который способствует более успешному формированию компетентности. Необходимо учитывать, что изначальный уровень речевой компетентности у студентов разный (у многих он очень низок). Это зависит от таких факторов, как индивидуальный и социальный опыт студента, а также индивидуальные его особенности. Их учет позволяет успешно определить индивидуальный уровень формирования речевой компетентности.

Субъектно-субъектные отношения и диалогический стиль общения между педагогом и студентами способствуют большей эффективности процесса формирования речевой компетентности студента. Для преподавателя важно установить логический, психологический и нравственный контакты со студентами. Логический контакт – это контакт мысли педагога и учащихся. Психологический контакт обеспечивает внимание аудитории, восприятие и понимание излагаемого материала, а также внутреннюю мыслительную и эмоциональную активность студентов в ответ на действия преподавателя или поступающую от него информацию. Нравственный контакт обеспечивает содружество преподавателя и учащихся.

Межпредметные и межцикловые связи между юридическими, экономическими, речеведческими и психолого-педагогическими дисциплинами в процессе формирования речевой компетентности студентов экономического вуза позволяют формировать у них целостную систему знаний, так как в этом случае границы между курсами и дисциплинами становятся более гибкими и подвижными. Реализация межпредметных связей в процессе формирования речевой компетенции означает, что знания,

* Natalia Polenok, teacher of chair of social and humanitarian disciplines of NOU VPO «Kumertausky institute of economy and right».

умения, навыки, опыт речевой деятельности, полученные во время изучения дисциплины «Русский язык и культура речи», дополняются и совершенствуются в процессе изучения таких дисциплин, как «Философия», «Культурология», «История и культура Башкортостана», «Политология», «Социология» на 1-2 курсах вуза и дисциплинах узко-профессионального профиля на 3-4 курсах. Формированию речевой компетентности студентов экономического вуза также способствуют факультативные курсы и внеаудиторная работа на старших курсах.

Включение студентов в самостоятельную творческую деятельность, в процессе которой происходит овладение знаниями, умениями и навыками опытом речевой деятельности и рефлексии, составляющими речевую компетентность студентов является следствием правильно организованной учебно-воспитательной деятельности, что мотивирует самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время. Подлинно самостоятельная работа возникает, когда у обучающихся формируется потребность узнать, освоить что-то новое, неизвестное, нужное, важное для себя и предполагает целенаправленную работу педагога по созданию предпосылок возникновения такой потребности.

Немаловажную роль в формировании речевой компетентности студента экономического вуза играет высокий уровень речевой и педагогической культуры преподавателя, включенного в процесс подготовки студентов. Преподавателю вуза необходим не только широкий круг знаний в области преподаваемой дисциплины, педагогики и психологии, высокая педагогическая культура, включающая аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты, но и владение грамотной выразительной речью, обладание способностью формировать у будущих специалистов образцовое речевое поведение.

Сформированная речевая компетентность позволяет выпускникам экономического вуза эффективно использовать свои возможности в планировании, организации и выполнении всех видов деятельности и реализации путей личностного и профессионального развития. Данная компетентность также позволяет выстраивать межличностные отношения в различных жизненных сферах с учетом особенностей социальной ситуации, социальных норм и окружающих условий, сотрудничать с коллегами, группой, трудовым коллективом и обществом в целом.

При этом специалист, обладающий этой компетентностью:

- владеет профессиональными терминами как носителями специальной (профессиональной) информации;
- владеет всеми разновидностями профессионального языка (научный профессиональный язык, деловой профессиональный язык, профессиональный разговорный язык) для обеспечения различных коммуникативных потребностей;
- выбирает языковые средства сознательно на основе знания норм русского литературного языка, правил организации речевых средств и соответствия основным коммуникативным качествам речи;
- постоянно стремится расширить свои познания в профессии и языке.

References

1. Андреева И.В. Экономическая психология: социокультурный подход. СПб.: Питер Бук, 2000. 511 с.
2. Аухадеева JI. А. Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань, 2008. 427 с.
3. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи: учебное пособие. М.: Логос, 2005. 432 с.
4. Голубева Н.М. Адаптация, студентов вуза к профессиональной деятельности: на примере подготовки будущих менеджеров: дисс. канд. пед. наук. 13.00.08. Н.Новгород, 2004. 199 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.
6. Иванченко Т.В. Формирование речевой компетентности студентов экономических специальностей вуза: ситуационный подход: Диссертация. 2011. 504 с.

O. Vovk*

Abstract

In this article we question the conventional wisdom that teaching EFL to University students should be done primarily on the communicative basis. The proposed issue is also at variance with the assumption that the learning process is aimed mainly at developing communicative competence. At this rate the cognitive aspect of learning that presupposes interrelation of speech and intellection remains either ignored or deficient in support. This article focuses on the basic principles of the modern strategy of foreign language teaching. Development of the communicative and cognitive competence is defined as a target of learning.

Keywords: cognitive and communicative competence, speech and mental activity, authentic conditions, worldview, linguistic personality, knowledge space, multiple intelligences.

Contemporary methodology of teaching EFL is characterized by two main paradigms – communicative and cognitive. Within the framework of the communicative paradigm language and its analysis is connected mainly with acquisition of speech activity; within the framework of the cognitive paradigm language is related to cognition and processes associated with it. It is becoming more evident that to solve a number of methodological problems a synthesis of the mentioned above paradigms is needed. That is why examining the contemporary strategy of teaching EFL we will consider the basic principles of both the communicative and the cognitive approaches, as well as the data of such allied sciences as cognitive psychology, philosophy, epistemology, sociology, culturology, and didactics.

The core issue of the communicative approach is that the process of teaching language should be organized as a process of real communication in situational environment [8]. Within this approach the main objective of language teaching is the communicative competence. The fundamental idea of the cognitive approach is that the learning process is aimed at receiving (or rather inferring) knowledge, structuring and systematically arranging knowledge units, storing and applying them while getting adapted to reality [6]. The ultimatum of cognitive language teaching is the cognitive competence. Considering the fact that learning another language enhances the learner's understanding of and insights into the world, the commonsensical idea would be to combine the communicative and cognitive approaches and receive an approach which incorporates both communication and cognition. The impetus and rationale for it come from changing educational realities in the world, that presupposes the shift from an emphasis on teacher-centered to an emphasis on learner-centered classrooms and from transmission-oriented to participatory or constructivist knowledge development. Thus, the main objective of communicative and cognitive teaching a foreign language is the communicative and cognitive competence as a developed ability to perform speech and mental activity while solving real and ideational problems via target language. This activity will be successful on condition of the developed knowledge space, world view, multiple intelligences and linguistic personality of students.

To observe how to reach the high level of communicative and cognitive competence we need to consider the basic principles of the communicative and cognitive approach [2].

The first principle means that *foreign language acquisition should be done through speech activity*, which is specifically human. Speech activity is looked upon as a purposeful, determined by language and stipulated by a situation process of reception and production of speech in the human interaction. In its development speech activity goes through the impelling-motivational, analytical-synthetic and executive stages [3, c. 112].

The second principle concerns the conditions conducive for communicative and cognitive teaching. These conditions presuppose *stimulation of mental and speech activity of students*. It can be done through modeling problem situations which include intellectual obstacles that students are supposed to overcome. Overcoming these obstacles requires performing such cognitive operations as analysis, synthesis, comparison, generalization, inference, etc. which lead to cognitive development of students [9, c. 434].

The third principle implies *creating authentic situations of socialization* of students that ensures and specifies its motivational and natural character. Authentic situations are

* Olena Vovk, Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Department of English Philology, Educational-Scientific Institute of Foreign Languages, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.

made due to applying verbal (authentic texts) and non-verbal means (kinetic, proxemic and takesic) of communication [5, c. 63].

The fourth principle specifies the importance of *taking into consideration the epistemological styles* (empirical, rational and metaphorical) of students. The epistemological styles are basically the ways via which a person perceives and cognizes the world and acquires knowledge [11, c. 137]. In the learning process these styles may be correlated with the relevant types of instructional information (models, charts, algorithms, rules and cognitive metaphors) which are most conducive for knowledge acquisition for each particular student.

The fifth principle deals with *students' linguistic personality development*. We support the idea that through language a person becomes part of social consciousness and only due to this fact his individual consciousness is developed. Since language is a medium of collective consciousness it is possible to speak of a personality as such which is part of social consciousness, has a language capacity and manifests in speech behavior, thus becoming a linguistic personality. Therefore a person who learns a foreign language may be considered a linguistic personality since he adjusts his own consciousness to the one which embodies the values of the country where the language originates.

It should be noted that the concept of "linguistic personality" was introduced into scientific circulation by Yu. Karaulov. He defines it as a combination of capacities and characteristics that stipulate a person's texts production. According to Karaulov, the model of linguistic personality development comprises semantic, cognitive and pragmatic levels [4, c. 3].

We hypothesize that in different situational sets "linguistic personality" has different spheres of manifestation and thus may have several images, such as a speech personality, a communicative personality and a cognitive personality.

The sixth principle emphasizes the assumption that *learning a foreign language conduces and facilitates students' worldview formation*. Here the idea is highlighted that the processes of foreign language learning and worldview development are interrelated.

A particular concern of this article is an individual's cognitive activity through which the worldview and its main constituent – language representation of the world – are developed. The cognitive activity is looked upon as a triad consisting of three overlapping stages: acquisition of information, its incorporation into mind and its operation in speech [7, c. 40]. It is presumed that the stage of acquisition of information presupposes perception and preliminary understanding of information, the stage of incorporation of information presupposes its conceptualization and representation in the mind of a learner, and the stage of operation of information presupposes an individual's activity with full or partial objectivization of personal experience. The third stage is a process of transformation of subjective forms of represented information into objective forms, specifically into speech activity.

The objective to develop students' worldview presumes constructing in their minds a model of acculturation – an abstract schema aiming at a person's successful adaptation to an alien culture. The model surmises two manifestations of human cultural interaction: 1) the ethnocentric attitude which is based on recognition of priority of one's own culture; 2) the ethnorelative attitude which is based on recognition of equality of both native and alien cultures. The idea is highlighted that in the process of English language acquisition students should focus on ethnorelative interaction with an alien culture [10, c. 55].

The seventh principle *accentuates the requirement of students' knowledge space development*. The issue raised here basically relates to cognitive activity in which an individual learns to process, categorize, conceptualize, and generalize the events around him, make inferences, memorize a great deal of information, and express the results of this activity via language. Such a process results in general notions which when integrated together form knowledge space of a person. It is defined as a corpus of structured knowledge units – frames, scripts, schemata, etc. – which are interrelated and connected to support the functioning of the cognitive system of a person [1, c. 203]. Knowledge units are supposed to be the concepts of different levels of abstraction and complexity. Within the framework of the cognitive paradigm a concept is viewed as an operative meaningful unit of the mind, a quantum of structured knowledge. Concepts are thought to be the results of cognition. It means that by analyzing, comparing and integrating different concepts in the process of cognition a person forms new concepts in his mind. In concepts linguistic and cognitive experience of a person is concentrated and crystallized [6, c. 3.]. Thus, concepts may be considered "the constructive mental blocks" of the conceptual representation of the world, or knowledge space of a person.

The eighth principle maintains the idea that *in the process of English language acquisition students' multiple intelligences are formed and applied*. The notion of multiple intelligences was introduced by H. Gardner. He defined it as the ways through which a person perceives and process information in the process of cognition. Among the multiple intelligences H. Gardner distinguishes the linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, musical, interpersonal, intrapersonal, bodily-kinesthetic and naturalist intelligences [12,

c. 62]. In learning a foreign language we emphasize chiefly the role of the linguistic and logical-mathematical intelligences though other types of intelligences are nonetheless involved in this process.

Considering the mentioned above we arrive at the conclusion that in the process of foreign language acquisition both the communicative and the cognitive paradigms are combined. The combination of these paradigms results in the communicative and cognitive approach to language teaching. This approach is established on the basic principles which accentuate the necessity to develop not only communicative but also cognitive skills and capacities of students that are reflected in relevant competences.

References

1. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике / Под. ред. А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского. М.: Азбуковник, 2001. 625 с.
2. Вовк О.І. Когнітивні аспекти методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах: Навчально-методичний посібник. Черкаси: Видавництво «САН», 2010. 506 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. М.: Логос, 2001. 312 с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 250 с.
5. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб. : Изд-во Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», "Cambridge University Press", 2001. 224 с.
6. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
7. Назаров А.И. Обобщенная модель познавательной деятельности индивида // Психологическая наука и образование. 2000. № 3. С. 40-60.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению/Е.И. Пассов. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
9. Психологический словарь / В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова и др.; Под общей ред. Ю.Л. Неймера. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 689 с.
10. Серебrenиков Б.А. Как происходит отображение картины мира в языке? // Роль человеческого фактора в языке. М.: Наука, 1988. С. 50-72.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
12. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences / H. Gardner. N.Y.: Avon Books, 1983. 253 p.

CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION OF FUTURE PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE

S. Danylyuk*

Abstract

The article deals with singling out of criteria and indicators of formation of future philologists' professional competence. Attention is also paid to different factors of professional competence.

Key words: professional competence, processual indicator, resultative indicator, motivational criterion, cognitive criterion, actional criterion, personal criterion.

Levels of formation of future philologists' professional competence are defined with a specific set of criteria and indicators. Criteria of formation of professional competence allow to judge about how future philologists are prepared for responsible performance of their professional duties at the level of professional interaction [1, p. 72].

Criterion (as a "measure of something") [7, p. 323] is a measure by which you can judge how future philologists are prepared for effective showing their competence in dealing with professional duties, namely: pedagogic and linguistic. In other words, criterion is a measure of the level of formation of the diagnosed quality, an individual's properties.

Criteria are the leading elements in the structure of competence, the development of which serves as an indicator of both separate components (motivational, cognitive, actional, personal), and the formation under study in general. Each criterion has a set of parameters that characterize the most essential and the most basic manifestations of the diagnosed quality [5, p. 45].

All singled out criteria and corresponding indicators are given in a table (see Table 1).

Table 1
Criteria and Indicators of Future Philologists' Professional Competence
(according to A. K. Markova)

Main Criteria				
Indicators	<i>Motivational</i>	<i>Cognitive</i>	<i>Actional</i>	<i>Personal</i>
	presence of positive motivation for future professional activity	<ul style="list-style-type: none"> • knowledge of language; • knowledge of theory and methods of teaching language; • knowledge of Psychology and Pedagogics 	<ul style="list-style-type: none"> • skills of communication via language; • skills of teaching language; • skills of professional communication; • skills of self-educational activity 	<ul style="list-style-type: none"> • empathy; • reflection; • creativity; • flexibility etc.

A.K. Markova distinguishes processual and resultative indicators in the contents of professional competence. In processual indicators three blocks are considered [6, p. 55]:

- 1) professional activities;
- 2) professional communication;
- 3) human personality.

These three blocks are not identical in theory and in practice often do not coincide.

In resultative indicators two blocks are singled out [6, p. 56]:

- a) progress in education and learning ability;
- b) education and upbringing.

L.V. Zanina identifies the following indicators of future philologists' professional competence [3, p. 128]:

- a) professionalism;
- b) initiative;
- c) creativity (ability for professional activity, ability to choose adequately teaching methods, self-control);
- d) adaptability (willingness to change direction and motivation of professional activity);
- e) dynamism (knowledge of the laws);
- f) research competence;
- g) mobility (width of cognitive interests, ability to refuse from wrong decision, ability to see alternatives of solving problems, implementation of optimal choice).

Definitions of professional competence allow to speak about such factors of the concept under study as [5, p. 29]:

* Serhiy Danylyuk, Ph.D in Linguistics, Associate Professor of Conversational English Department, Educational-Scientific Institute of Foreign Languages, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.

Vol. 3. Psychology and pedagogics

- a) possession of professional knowledge and skills;
- b) value orientations in society;
- c) culture, which is manifested in speech, communication style, attitude of the individual to himself, his practical activity and in its implementation.

In the contents of future philologists' professional competence such competencies are considered [5, p. 46]:

- a) communicative;
- b) didactic;
- c) personal.

Taking into account this definition, criteria and indicators of formation of future philologists' professional competence are singled out and they are given in Table 2.

In her turn, A. V. Zadorozhnaya, describing the structure of future philologists' professional competence, identifies three main components [2, p. 80]:

- 1) subject (communicative);
- 2) object (linguodidactic);
- 3) subjective (reflexive).

Such requirements are set to studying, singling out and selecting criteria [1, p. 72]:

- 1) criterion should represent patterns of formation of the phenomenon under study;
- 2) relationships between components of the system under study should be set with the help of criteria;
- 3) each criterion should be disclosed through a set of quality attributes (indicators), taking into account the revelation of which one can judge the degree of expression of the criterion;
- 4) criteria should reflect the dynamics of the measured quality in time and cultural-and-professional space;
- 5) the number of characteristics in each criterion should not be less than three.

Table 2
Criteria and Indicators of Future Philologists' Professional Competence
(according to L. V. Bocharova)

Criteria	Indicators
Communicative	1. Focus on language as a means of personal and professional communication. 2. Knowledge of language and communication strategies. 3. Ability to communicate via language.
Didactic	1. Knowledge of methodology, psychological-and-pedagogical principles of development, upbringing and teaching in general and language teaching in particular. 2. Ability to teach language. 3. Ability to design technologically the educational process that has personal orientation. 4. Ability to solve in a non-standard way linguo-professional tasks (creativity, initiative, anticipation of results).
Reflexive	1. Reflection of the achieved level of development as a person and as a professional. 2. Reflection of the quality of results of realization of the model of technologically designed professional activity.

Assessment of future philologists' professional competence should include three main stages [4, p. 148]:

- 1) "input", i.e. an assessment of pre-professional (and professional) experience (which mainly consists of key competencies), with which the student begins to master new information;
- 2) in a process, i.e. monitoring of indicators of the increase of competence in the process of doing by future philologists current tasks;
- 3) "output", i.e. as a result of complete mastering educational professional program.

In professional education criteria of this or that type of professional competence are determined on the basis of the systematic understanding of competence, singling out of its structural and functional components.

So, in the structure of professional competence the fundamental component is the knowledge as basic education. Manifesting itself in the activity, competence is developed and improved. Formation of future philologists' professional competence takes place at a certain time duration, consequently this process can be monitored, diagnosed and analyzed.

References

- 1. Бочарова Л.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Курск, 2006. 210 с.
- 2. Задорожная А.В. Формирование профессиональной компетентности будущих пре-

- подавателей-лингвистов в условиях современного вузовского образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2004. 176 с.
3. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 288 с.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. С-Пб.: Изд.-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 392 с.
5. Ломакина О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 1998. 255 с.
6. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82–88.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. 944 с.

USING ROLE PLAYS AS FOLLOW-UP ACTIVITIES IN TEACHING
BUSINESS ENGLISH AND ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

*E. Golubovskaya**

Abstract

The paper addresses the issue of role play in teaching English as a foreign language. It focuses on English for business and specific purposes. The article provides a short overall view of the role play phenomenon in methodology as well as introduces a guide on using this tool as a follow-up activity. Besides, it gives a few thumb rules and has two sets of sample key role cards supported by relevant comments.

Key words: Role play, key card, to act out, vocabulary, drama, follow-up activity.

In the modern world of professional training, simulations and role plays are heavily used by methodologists, teachers and trainers of any branches where communications are involved, especially tourism industry, management, team-building etc. It is needless to say, in teaching business English language role plays, simulations and case studies are extremely popular as useful, motivating, engaging activities which provide incentives for participants to use the language they have learned in practical, meaningful situations. They are exciting and productive at the same time. The role play is the key activity of task-based learning methods.

What is a role play? In his profound book on e-learning through simulations and role plays Clark N. Quinn defines it as “a technique in which people assume a role in a situation / scenario, ...a spontaneous interaction involving realistic behaviour under artificial (and safe) conditions” [Quinn, 213].

So, following the definition suggested, we can assume that the role-play involves participants to 'act' in given roles which are clearly defined on their role-cards. Every student in the group has a designated role and plays their part in the activity accordingly. In contrary to simulations, role plays have to be clearly planned.

In foreign methodology role play is treated as a descendant of the so called psychological drama, which is considered to have been founded by J.L. Moreno, leading psychiatrist and psychosociologist, thinker and educator who defined psychological drama as “investigation of a person's inner world and social relations by means of role play” [Moreno, 1953]. Psychological drama is globally used in psychiatry, coaching, social work, its elements can be traced back to family therapy, business trainings and personal growth groups. So, from J.L. Moreno' point of view, every role play is based on the triangle of “spontaneity – creativity – cultural conserve”. While acting a new role a student reads the situation, processes it, and finally gets relieved as well as gains a deep understanding of what stands behind it [Moreno, 1953]. In psychological drama, as well as in social drama, also founded by J.L. Moreno impromptu games play crucial parts: people spontaneously, right at the spot and at the moment act out events from their personal and public life. In the frameworks of this theory, role plays are a real tool for building and developing overall language competence in a foreign language. Besides, they contribute a lot to resolve any personal conflicts and foster tolerance towards any individual peculiarities.

During the training course, students are most likely to play role games within the time-honoured method of PPP (present-practice-produce). The method assumes learners to present the items of vocabulary or grammar that are then practised in controlled activities and finally followed by freer practice, leading to production of the practised items.

So, the role play takes its place at the “freer practice” stage, when the target language has already been learnt and students are encouraged to use it and complete with any other language they are familiar with.

In his comprehensive survey J. Haruyamo deals with the problems and assumptions which may occur when using role plays in foreign language learning [Haruyamo 2010]. Among such he points out the burden introvert people have when they make some oral presentation in front of an audience, even very small one. An effective way to get over the fear in this case may be pre-using drama techniques when they are supposed to act out exactly what is written in a script. Still, using role plays at English classes should first of all take part on a regular basis, so that some kind of accustoming would allow students to fight against their psychological sets. Moreover, at the very early stage the teacher can take one of the roles and act it out as a model. The second main type of problems refers to the methodical preparation for the activity. There are errors which may be made by the teacher, such as: the insufficient key cards for students to get stuck for vocabulary and ideas to develop the situation; the inappropriate level of overall linguistic competence than the students possess, when it would probably be better to simplify the play or leave it until appropriate. Alternatively, a well-planned and elaborate script may go wrong if the students do not get hooked by the main ideas. To avoid this confusing situation, the teacher should keep in mind students' needs and interests or let them choose the situation them-

*Elena Golubovskaya, Ph.D in Linguistics, National Research University Higher School of Economics.

selves. Sometimes, the students' home task may be closely connected to the situation along with the words and expressions they are going to act out in the next class.

There are loads of researches done on using role plays in higher education while providing courses on ESP, the fact which once again highlights the importance and practical use of the activity in question. There are methodologists who analyze the possibilities of role playing with Philology students [Бударина 2001] as well as those who share their experience of training, for example, Law students to communicate with co-workers and clients in English [Лицманенко 2002].

What they all do agree about is the huge potential this kind of activity has in task-based lessons. M.V.Afanasyeva in her paper on using business games in teaching ESP manifests them as the best way to solve the tasks teachers and learners face nowadays: analyze professional information, make appropriate conclusions, evaluate the results concerning the industry students are supposed to be in. The researcher backs it up with group work involved while playing, the facilitating role a teacher has and, at last, simulation as the way to involve students into the discussion and motivate them to speak off-hand [Афанасьева 2009].

It is of particular interest what type of language may be taught through role playing. In his introduction to the resource book for teachers "Role Play" G.P.Ladousse recognizes two main type vocabulary to be practiced and thus learnt by students while playing their parts. The former is the language they already know whereas the latter is lexis presented to them earlier at the class or even in the course. According to G.P.Ladousse, in the first case the main aim is coping with the necessity to select and quickly use vocabulary unit or pattern of immediate relevance. After all, all this brings them to the awareness they gain on what kinds of language they have to acquire and how to put them to proper use. In the second situation, role play stays "an active phase of learning and offers an opportunity for students to make personal use of language that has been presented to them formally" [Ladousse 1987, 9].

As for the kind of language, no doubt, lexis, intonation patterns, grammar, even register may be put to good use. Accuracy must be reached not only by the correct usage of structures and vocabulary, but also by presenting them in the right place at the right time. Though, the higher the language competence, the more focus is given to the vocabulary, first place, the business and special terminology.

Still, the approach exposed in this article is to some degree innovative as it treats role play as a kind of follow-up activity. Judging by my own professional experience, role plays are effective as following up in-depth reading of mass media sources. Here a few words should be said about the significant role authenticity plays. Students should and would like to "deal with as much authentic content as their language level allows" [Mascull, 4]. Every needs analysis I've ever conducted favours the importance of reading and discussing authentic resources, and from mass media in particular. In fact, it is among the top priorities for the majority of adult learners of any age and social status. There are different ways of learning to read, from scanning the page to take from it whatever you need to in-depth studying the article and looking for very specific information.

When teachers get their learners to be engaged in reading the article, say the authentic issue from the Financial Times, they provide a context required and design tasks accordingly. So, learners may get through all the stages as checking understanding, working with words, identifying the author's message, making analytical report on the article etc. Whatever it is, I always end up with some sort of communicative activity held as a role play. Why so?

Having my personal experience of teaching business English or English for special purposes to intermediate and advanced learners, I've noticed again and again, the more they know, the more their passive knowledge is. So, after they read an article and elicit new words and word combinations and their meanings, they are very likely not to use any of them some time again. In fact, most of my adult learners have confessed, they often get bored with the issue and don't even understand why they should spend some more time on it. They lose motivation because they think they can not benefit from what they have already read any more. Once a role play starts and everybody is inspired to use the same vocabulary in a new true-to-life context, it does provide a reason for them to recapture their motivation and use the lexis they have just obtained. They just can not go on without it, they have to do it.

So, below you can see the sample role card to the play which may be arranged after reading and discussing the article from the Financial Times "UK Government Backtracks over Bribery" [Mascull, 172]. I have successfully used them with groups of second-course students of Law and Political Science Department. The issue is, in itself, rather controversial, thus it may be followed by a lively engaging discussion.

As you see from its content, the students are supposed not to be free of language control. They are split into groups of four or five, and presented the task through role cards. The roles assigned to them are exposed with the language carefully taken out from the article they have read, these patterns and lexis are given in italics. Besides, students are led-in to the background information indirectly, the role cards lack direct instructions what to do and say. They have to elicit this information from sample statements they are offered to say.

The judge, that is the person who hosts the trial session, (the suspect), the defence and prosecution lawyers, jury members (their number can vary as the number of students). It's crucial to think about the time of staging the game, as, the learners should be perfectly aware of the main notions and concepts of the court environment, role assigna-

Vol. 3. Psychology and pedagogics

tion in the court room etc. In this case they are less likely to be stuck for words and phrases.

Sample 1 – Follow-up activity on reading the article “Bribery” [1, 2]

In England criminal cases usually go to a Crown court. In this court there is a judge and a jury. The jury is made up of twelve people. The jury listens to the arguments and evidence presented by the prosecution and defence lawyers. The jury then delivers a verdict: guilty or not guilty. The juries have to reach their verdict by discussing the case together. During the trial the judge is like a referee, making sure that both sides act fairly. The judge also decides on a punishment if the defendant is found guilty by the jury.

The suspect is the Customs Officer who has to raise four young children on her own. She can't provide for her family, this is how she explains the backhander she is charged with. She treats the action as her attempt to assist a hospital manager who was trying to speed up customs clearance for three ambulance cars. Still her position isn't in tune with the prosecution lawyer who supposes it's the first case which came to light but not the first she may be alleged with.

The prosecution lawyer says the *anti-corruption* laws will never *come into effect* unless the Crown starts to *favour prosecutions*.

Bribery is strictly illegal, so nobody can *turn a blind eye* to offences of this kind.

The facts of the case are clear.

I suggest to you that this woman probably goes on bribery quite often...

She is simply a common bribe taker.

We can't *envisage circumstances* that...

We need take the issue seriously.

The payment of bribes is *unacceptable*. There should be no doubt in your minds that the suspect is guilty of bribe-taking.

The defence lawyer appeals to the Court to be sensitive to the person under investigation.

I'm sure you will find my client innocent...

You have a poor mother of four children who faced ...

The *evidence* clearly shows that...

She is an honest person who has fallen on hard times.

She just wanted to help speed up time-consuming services such as customs clearance.

It is important to have a *sensitive* approach.

Strict enforcement will *deter* doing business internationally.

She came under pressure from the businessman.

Let's try to *reduce bribery by education, not prosecution*.

Jury (1)

I don't think it's a case of trying to fool us.

It's clear to me she is not guilty.

We didn't give her a chance to explain before sending her to prison.

You can look at it in two ways.

She has some good character evidence.

The business has to *deal with the world as it is, not as it would like it to be*.

We'd rather worry about other people being involved.

Jury (2)

Petty crimes lead to serious crimes.

Once a criminal, always a criminal.

She did commit the crime intentionally.

Crime is an alternative way of making a living.

Children can't be a water tight alibi.

Bribes are not a *commonplace*!

It is absurd to...

Let's encourage staff to *report allegations* more often!

We need treat the woman's behaviour *with the utmost importance!*

The rest group act as juries and in the end the voting procedure is simulated. The more convincing participants are in their talks, the more chances they get to win the case.

Below I'll also present another sample set of key role cards for the simulated talk show. The materials have also been used for staging and holding role play activities for students of Law and Political Science Departments, as well as at corporate classes with employees of multinational companies. The theme revealed through the article “Coastal Wealth Radiates across Inland China” [Mascull, 144] is a social rather than a professional subject. The information provided in the cards should lead to acting out the “for and against” debates when key students have to take on the opinions of different people and others are simulated to support one of them. This time the role the chairman has is even more challenging than in the case above. So, he or she should be prepared to grab the audience's attention and encourage them to have their say, to avoid personal insults if the participants get too involved. In this case more preliminary works are needed to get the

host well prepared and able to organize interesting talks. As you can see, this time roles are better outlined as to give students a deeper outstanding of their motives.

Key card 1

You're the Head of the LAPO (Lift Above Poverty Organization), the international body based in Nigeria and financed by Germany and other European countries. You've called a meeting after the breaking news on mass suicides in China. Try to obtain the audience's opinions and recognize those in the public who suppress either side.

Two opponents are encountering in this meeting, so try to grab the audience's attention to the situation and help them to persuade people to keep their heads cool and not to crack. Listen to both parties and act as the facilitator.

Speak about foreign and domestic investors

Have your say on increasing population in China.

What about migrating industries?

How to attract manufacturing industries inland from the coast?

What about inheriting technologies from abroad, such as, e.g. one-shop system etc.

Key card 2

You're the head of an impoverished province in China and promise that you will catch up with the coastal areas. You've come to the meeting to make a statement your province has done a deal with cement factories, signed long-term contracts etc. So, there are new domestic manufacturers of consumer electronics and home appliances.

Make everyone sure that...

...your region is developing at a considerable pace.

...You're becoming a favoured investment destination

...There's the construction of new housing and infrastructure

...There's the long term demand for consumer goods (What are the drivers for that?)

...The average manufacturing wage is growing up.

...Your economy may be overheating and even needs be restrained.

Key card 3

You're a resident from an impoverished province who was going to commit a suicide. If it wasn't for a passer-by, you would have killed yourself with an electrical wire. So, you are here to put pressure on the head of the province and encourage the audience to withdraw him from the post because of the situation in the area.

You can't reach your elder daughter though she lives only 150 km away from you.

Your inland area is off the map for domestic and foreign investors, so there's a shortage of steel, cement, aluminum etc.

You've lost a lot of friends and relatives because there's a tendency of urbanizing and they have left the home stretches.

You are in agriculture which accounts for 1 per cent of GDP only. It's the area with the thinnest profit margins.

So, having said all this, I would like to give some tips on staging and holding the role plays. It is widely agreed that once a game starts, a teacher's role is different from what it usually is. First of all, it is rarely appropriate for the teacher to jump in and correct every mistake, which would be incredibly demotivating. It doesn't mean mistakes should be ignored by the teacher. There may be variants to cover this stage. Some students do like to be corrected straight after a role-play activity, while the language is still fresh in their minds. To follow this way, the teacher should have their finger on pulse and record every single error, so that they can be written out on the board for the group to correct together.

An efficient way to find a solution is to record the role play on video so that students could be given the opportunity to listen and reflect on the language used. They find it easier to spot their own mistakes. And another way to analyze the errors and lapses made is to make notes of common mistakes yourself and dealing with them in future classes.

Different types of error corrections determine the different roles a teacher plays in the role play, the main of which may be: a participant, when they get involved in the activity themselves; an onlooker - just watching the role-play and leaving up all the comments to the end or a facilitator - to slightly assist without putting much pressure.

So, in this article I have demonstrated how reading mass media resources can be extended and turned into professionally (Sample 1) or subject (Sample 2) oriented role play session. In conclusion I would recommend business English trainers to try and use the same technique and proceed with a kind of a quick-fire test. They may be pleasantly surprised with the result, both during the play and after the test.

References

1.Афанасьева М.В. Бизнес-игра как эффективный метод интерактивного обучения иностранному языку с позиций компетентностного подхода // Сборник научных докладов Третьего межвузовского круглого стола на тему: «Лингвистика и лингводидактика делового общения в свете компетентностного подхода». 14 января 2009 года / Отв. редактор Л.К. Раицкая. М.: МГИМО (У) МИД России, 2009. С. 73-82.

Vol. 3. Psychology and pedagogics

- 2.Бударина, Анна Олеговна. Ролевая игра как средство формирования профессиональной коммуникативности студентов: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 Калининград, 2001.
- 3.Лицманенко Татьяна Николаевна. Моделирование профессионально направленной подготовки юриста средствами английского языка в условиях вуза на основе учебно-ролевых игр: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Тамбов, 2002.
- 4.Gavin M. Bolton, Heathcote D. So You Want to Use Role Play?: A New Approach in How to Plan Stylus Pub Llc, 1999.
- 5.Haruyama J. Effective Practice of Role Play and Dramatization in Foreign Language Education.// Comabo Journal of English Education [Electronic resource] retrieved from <http://park.itc.u-tokyo.ac.jp/eigo/KJEE/001/031-058.pdf>.
- 6.Ladousse G.P. Foreword. Role Play. Resource Book for Teachers. Oxford University Press, 1987.
- 7.Mascull B. Market Leader. New Edition. Intermediate Business English Teacher's resource Book. Pearson Education Limited, 2005.
- 8.Moreno J.L. Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama. Beacon, New York, Beacon House, 1953.
- 9.Quinn N. Clark Engaging Learning: Designing e-learning Simulation Games. Printed by Pfeiffer, the United States of America, 2005.

MAIN IMPERATIVES OF SUBSTANTIAL AND STRUCTURAL EVOLUTION
OF REGIONAL MUSIC EDUCATION

*I. Kobozeva**

Abstract

In article the main imperatives of substantial and structural evolution of regional music education are presented. This social and pedagogical system as regional continuous music education as national and cultural phenomenon is characterized. The conceptual and categorial device is considered.

Keywords: society, personality, national musical culture, values, regional music education, continuity, integrity, continuity, musical activity.

Закономерности социального и музыкально-культурного развития предполагают, что успешное развитие общества возможно при условии, когда каждое, вступающее в жизнь поколение людей, поднимается на новый, более высокий уровень музыкальной образованности и культуры. Поэтому остро встает необходимость воспитания культурных ценностей человека в условиях национального региона. Доминантной становится личность обучающихся, ориентированных на подготовку к преобразующей деятельности в окружающей их жизнь национальной музыкально-культурной действительности.

Обеспечение высокого творческого взаимодействия человека с национальной музыкально-культурной общественной средой является одной из важнейших социально-культурных стратегий современного музыкального образования, поскольку национальная музыкальная культура конкретного региона в ее персонифицированном виде в значительной мере зависит от уровня музыкальной образованности каждого человека. Это дает нам основание утверждать, что региональное музыкальное образование может и должно стать средством развития национальной музыкальной культуры личности и общества. Более того, только через призму всех уровней регионального музыкального образования, на наш взгляд, можно серьезно осмыслить специфику и содержание задатков и предпосылок развитых форм национально-культурной музыкальной деятельности, которые вне этого контекста не могут быть поняты научно. Именно специфика творчески деятельностного отношения к национальной музыкально-культурной действительности определяет специфику самой формы региональной системы музыкального образования, то есть то, как отражаются в ней ценности национальной музыкальной культуры общества и личности, которые в силу всепроникающего характера специфики пронизывают структуру музыкального образования как региональной непрерывной системы.

Сказанное обуславливается пятью, сформулированными нами региональными императивов обновления современного музыкального образования, суть которых заключается в следующем:

1 – отход от традиционного подхода к региональному музыкальному образованию как музыкальному образованию о социальном опыте и для социального опыта в сторону отношения к нему как к региональному музыкальному образованию о национально-культурном музыкально-деятельностном опыте человека и национально-культурном музыкально-деятельностном опыте общества;

2 – отвлечение от рассмотрения регионального музыкального образования в качестве дополнительного компонента в существующей музыкально-образовательной схеме и признание его культуросообразующим компонентом целостной региональной социально-педагогической системы;

3 – понимание решения проблем национальной музыкальной культуры общества в контексте регионального музыкального образования как непрерывного процесса национального музыкально-культурного развития личности человека и его музыкальной деятельности;

4 – восприятие регионального музыкального образования как последовательную его уровням форму национально-культурного содержания, то есть регионального музыкального образования, преемственно обеспечивающего подрастающие поколения осознанным эмоционально-ценностным отношением к окружающей национальной музыкально-культурной действительности как основы для преобразующей эту действительность музыкальной деятельности человека;

5 – утверждение целостности региональной системы музыкального образования, призванной обеспечить развитие целостной национальной музыкальной культуры личности современного молодого человека как проекции целостности национальной музыкальной культуры и общества.

Данная императивная упорядоченность основывается на сущностных аспектах регионального музыкального образования, которые придают культурно сообразующую направленность современным факторам его эволюции: построение региональной сис-

*Inna Kobozeva, Doctor of pedagogical sciences, professor, manager. chair of musical education, ФГБОУ ВПО «Mordovian state teacher training college of a name of M.E. Evseyeva».

темы непрерывного музыкального образования будет невозможным, если она не будет наполняться национально-ценностной музыкально-культурной ориентацией общества и личности.

Высказанное утверждение не имеет целью повысить статус национально-ценностной музыкально-культурной содержательной направленности региональной системы непрерывного музыкального образования в ряду других педагогических проблем. Оно основано на анализе как ведущих идей педагогической антропологии, так и реальных тенденций в развитии регионального музыкального образования и поиске культуросообразующих образцов (приоритетов сущностного начала) для развития и становления регионального непрерывного музыкального образования как национально-культурного явления, в котором главным фактором взаимодействия учебных заведений различных направлений и уровней становится приоритет общественного и личностного национально-культурного музыкально-деятельностного опыта [1].

В понятие непрерывности регионального музыкального образования мы закладываем прежде всего признаки целостности, системности и преемственности. Аргументом в пользу данного вывода служит Закон Российской Федерации об образовании, создавший нормативную основу для развития идеи непрерывного образования в педагогической теории и практике. В данном Законе само образование представляется как система преемственных образовательных программ и образовательных стандартов, как совокупность образовательных учреждений, как система управления образовательным процессом.

Под региональным непрерывным музыкальным образованием мы понимаем сложное многогранное национально-культурное явление, которое не представляется возможным свести к формально-логическому определению (общепризнанным является утверждение, что чем богаче содержание объекта, тем труднее дать его исчерпывающее определение). Однако раскрытие содержания этого понятия свидетельствует о том, что региональное непрерывное музыкальное образование, это:

– непрерывный процесс, нацеленный на развивающее взаимодействие личности с ценностями национальной музыкальной культуры, выстраивающийся по преимуществу как социализирующий, где социализация достигается за счет целенаправленного включения этой личности в музыкально-образовательные процессы, содержание которых обладает высокой духовно-практической способностью к гармонизированному сочетанию этнокультурного, национального, поликультурного и кросскультурного;

– взаимосвязь между различными уровнями музыкального образования в осуществлении согласованной передачи системы сформировавшихся ценностей национальной музыкальной культуры, осознанных личностных качеств и способов музыкальной деятельности, отражающих эмоционально-ценностное отношение человека к окружающей музыкальной действительности, связь между различными учебными заведениями, в дидактических процессах которых осуществляется личностное национальное музыкально-культурное развитие;

– общечеловеческая категория, отличающая региональные типы музыкальной культуры и характеризующаяся как исторически эволюционирующее полиструктурное явление, которое включает в себя общий и профессиональный уровни, дошкольную, школьную, средне-профессиональную, высшую и постпрофессиональную образовательные среды, развивающие национальную музыкальную культуру личности (равно как поликультуру личности), от которой зависит прогресс культуры общества [2].

Региональное непрерывное музыкальное образование как категория отражает генетическую способность педагоги приобщать представителей конкретного общества к ценностно-значимой для социума музыкальной информации и способам музыкальной деятельности. При этом конкретное общество (регион) создает социализирующую среду для музыкального образования данного типа; национальная музыкальная культура общества определяет ценности его содержания, а народонаселение в его персонифицированном виде выступает в качестве субъекта присвоения ценностей и их музыкально-деятельностного воспроизведения.

Термин "региональное непрерывное музыкальное образование как национально-культурное явление" определяется современной множественностью социальной организации, которая создается с целью удовлетворения потребностей конкретного общества в национальном музыкально-культурном развитии человека, мотивирующего личностную творческую и познавательную музыкальную деятельность опытом творческой и познавательной музыкальной деятельности общества.

Развитие регионального непрерывного музыкального образования как национально-культурного явления – это не просто развитие искусства применения национально-ценностного в содержании, а наличие глубоких качественных преобразований в индивидуально-личностном сознании человека, в его знаниевом аппарате и способах музыкальной деятельности.

References

1. Кобозева И.С. Национальная ориентация Российского музыкального образования: историко-педагогический анализ: монография. Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2002. 184 с.
2. Кобозева И.С. Национально-ориентированное непрерывное музыкальное образование: теоретико-методологический аспект: монография. Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2003. 181 с.

L&L Publishing

SCIENTIFIC ENQUIRY IN THE CONTEMPORARY WORLD:
THEORETICAL BASICS AND INNOVATIVE APPROACH

Vol. 3 Psychology and pedagogics.
ISBN-13: 978-1481823005
ISBN-10: 1481823000