

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

# **ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ**

**Научный журнал**

**№ 2 (40) 2014 г.**

**Казань, 2014**

## ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-55321 от 04.09.2013 г.

Подписной индекс № 36625

Информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агентство «Роспечать».

## УЧРЕДИТЕЛЬ

ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие» входит в перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук по педагогике и психологии.



**Э.Г.Галимова** – выпускающий редактор журнала «Образование и саморазвитие»

Адрес редакции: г. Казань, ул. Межлаука, д.1. E-mail: [samorazvitie@mail.ru](mailto:samorazvitie@mail.ru), тел.: 2213475

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ



**В.Ф.Габдулхаков** – доктор педагогических наук, действительный член Академии педагогических и социальных наук РФ, Международной педагогической академии, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (*главный редактор*) (Казань, Россия)



**А.М.Калимуллин** – доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (*заместитель главного редактора*) (Казань, Россия)



**С.К.Бондырева** – доктор психологических наук, действительный член Российской академии образования, профессор, ректор Московского психолого-социального университета, заместитель председателя Координационного совета по психолого-педагогическим исследованиям РАО (Москва, Россия)



**Р.А.Валеева** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета; президент Российского общества Януша Корчака (Казань, Россия)

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**И.А.Алехин** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия);

**З.Г.Нигматов** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

**М.А.Чошанов** – доктор педагогических наук (PhD), профессор кафедры высшей математики и кафедры подготовки учителей Техасского университета в Эль Пасо (США);

**И.Прокоп** – доктор педагогики (PhD), профессор кафедры педагогики педагогического факультета Карлова университета, г. Прага (Чехия);

**Т.В.Цырлина-Спейди** – доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США);

**Вильгельмина Броуверс** – доктор педагогики, профессор университета в Амстердаме (Голландия);

**Вяра Гюрова** – доктор педагогики, профессор Софийского университета им. Св. Климента Охридского (Болгария);

**Юзеф Подгурецки** – доктор философии, профессор Опольского университета (Республика Польша);

**Булент Оздемир** – доктор педагогики, профессор, декан педагогического факультета университета Балыкесир (Турция);

**Л.М.Попов** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

**А.О.Прохоров** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

**В.П.Зелеева** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

**Е.В.Асафова** – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия).

# ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 001.895

## ОБ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ФУНКЦИЙ В ВУЗЕ

А.М.Калимуллин, В.Ф.Габдулхаков

### Аннотация

Объектом исследования были модели исследовательских университетов. Целью – корреляция между эндаументом университета и эффективностью его исследовательских функций. Анализ источников показывает, что эндаумент университета в большей степени влияет на качество фундаментальных исследований, связанных с современной экономикой и промышленностью. В теории обучения Россия сохраняет несомненное лидерство. К приоритетам развития исследовательских университетов в специфических национально-региональных и экономических условиях Российской Федерации следует отнести ориентацию этих вузов на решение проблем как национально-региональной, так и общероссийской значимости; использование модели предпринимательского университета и ведение активной конкурентной политики на развивающихся и элитных рынках; восприимчивость к мировому опыту и гибкость в отношении новых направлений научных исследований и методологии преподавания; конкурентность и селективный подход при наборе студентов; формирование вокруг университета особой интеллектуальной среды; наличие корпоративной культуры, которая базируется на демократических ценностях и академических свободах; формирование вокруг университета специфического культурно-исторического, образовательного, научно-технического и экономического пространства; стремление к лидерству в России, в Поволжье и в мировом научном и образовательном сообществах.

**Ключевые слова:** модели исследовательских университетов, исследовательские функции университета, эндаумент университета, национально-региональные и экономические условия Российской Федерации.

### Abstract

The object of the study was the models of research universities. The purpose of the study was the correlation of the endowment of the University and the effectiveness of its research functions. The analysis of the sources shows that the endowment of the University has greater impact on the quality of basic research related to the modern economy and industry. In the learning theory Russia preserves the undoubted leadership. The development priorities of research universities in specific national-regional and economic environment of the Russian Federation should include the orientation of these universities on solving the problems of national-regional and national importance; the use of the model of entrepreneurial University and maintaining an active competition policy in emerging and premium markets; sensitiveness to world experience and flexibility of new directions of scientific research and methodology of teaching; competitive and selective entry of students; forming special intellectual environment in the University; corporate culture that is based on democratic values and academic freedoms; forming the specific cultural, historical, educational, research-and-technology and economic space in the University; ascendance in Russia, the Volga region and in the world scientific and educational communities.

**Keywords:** model of research universities, the research function of the University, University endowment, national, regional and economic environment of the Russian Federation.

Российские ученые, вслед за экспертами ЮНЕСКО, утверждают, что новые наиболее эффективные способы использования человеческого капитала требуют новых моделей развития высшего образования, основанных на знании, на взаимопомощи и всеобщем участии [1]. Например, Н.О.Ложенко подчеркивает, что внедряемые в современных российских вузах инновации, в своем большинстве затрагивают все стороны деятельности вуза: образовательный процесс, улучшение технологического, методического, организационного обеспе-

чения качества подготовки студентов. Однако, инноваций, выражающихся в результатах деятельности вузов, ориентированных на экономическую и социальную сферу, несмотря на развитую инновационную инфраструктуру, крайне мало [3].

За рубежом проблемы повышения качества исследовательских функций университетов рассматриваются в последние годы в контексте системного развития исследовательских университетов США [19], в контексте формирования эстэблишмента исследова-

тельского университета США [14], в контексте эффективности преподавательского труда в университетах США [23], в контексте эффективности последипломного образования в Великобритании [8], эффективности французской системы образования [17], в контексте экономических реформ в высшей школе Австрии [15], экономических проблем системы образования ФРГ [22], в контексте экспорта немецкой модели университета [9], экономического неравенства и развития университетских исследований в странах Латинской Америки [24] и т.д.

В этой связи авторы концепций информационного общества (Р.Барнет, Д.Белл, З.Бжезинский, Дж. Гэлбрейт, М.Кастельс, И.Масуда, Д.Рисман, А.Тоффлер,) обоснованно полагают, что высшее образование скоро превратится в определяющий гуманитарно-социальный институт, поэтому лидировать будет та нация, которая создаст наиболее эффективную систему непрерывного образования - «образования в течение всей жизни» (long life education) [26].

В современном мире эндаумент университета (целевой фонд) определяет успешность его развития. При этом эндаумент можно создать только в том случае, если общество уверено: университет будет придерживаться объявленных принципов и получать запланированные результаты — на деле, а не на словах.

Целевой фонд капитала – это фонд, предназначенный для использования в некоммерческих целях, как правило, для финанси-

рования организаций образования, науки, культуры. Наиболее известный из них – Нобелевский, созданный в конце XIX века. Эндаумент наполняется преимущественно за счет благотворительных пожертвований. Его отличительной чертой является строго целевой характер деятельности (как правило, эндаумент создается для поддержки какой-либо одной организации, например, определенного университета). Впервые эндаументы возникли в США и использовались, прежде всего, для негосударственной поддержки образовательных учреждений.

Однако в нашей стране крупнейшим источником поступлений в бюджет вуза являются доходы от платной образовательной деятельности, на втором месте находятся поступления из госбюджета, затем — другие виды доходов. В ведущих западных вузах структура поступлений совершенно иная. Больше всего средств они получают от инвестирования эндаумента (в Принстоне — почти 50% бюджета, в Гарварде и Йеле — более 35%), а затем уже следуют доходы от платных образовательных услуг и другие виды доходов. Поэтому пополнение эндаумент-фондов, постепенный рост поступлений из них в бюджеты — одна из стратегических задач для российских вузов.

Приведем максимальные значения некоторых из показателей американских исследовательских университетов в 2008 г. [2, 18] (табл. 1).

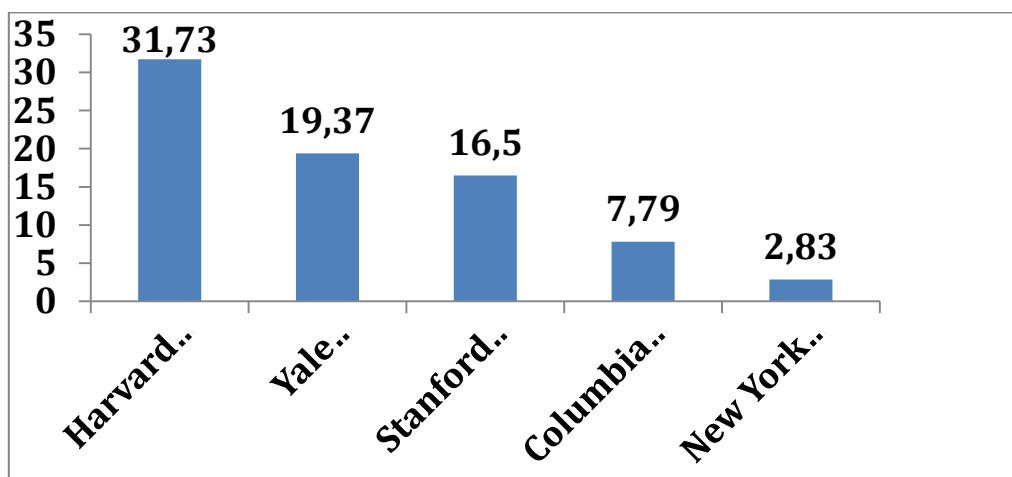
Таблица 1.

Показатели американских исследовательских университетов

Общий объем финансирования НИР	1,5 млрд. долларов США
Объем государственного финансирования НИР	1,31 млрд. долларов США
Размер фонда целевого капитала	34,6 млрд. долларов США
Объем дотаций и пожертвований	0,83 млрд. долларов США
Число членов Национальных академий	284 чел.
Научные премии	78 чел.
Число защит докторских диссертаций	903
Число стипендий для молодых докторов	4286

Сравнивать российские и зарубежные вузы без данных эндаумента было бы некорректным. Достаточно взглянуть на показатели университетов США (диаграмма 1) и динамику изменения эндаумент-фондов университетов за последние 10 лет (табл. 2). К примеру, фонд Гарвардского университета превысил 30 млрд.

долл., а его доходы покрывают примерно 30% университетского операционного бюджета. За счет доходов университетских фондов Принстона, Йеля и Стенфорда финансируются около 30-40% расходов университетского бюджета.



Источник: 2012 National Association of College and University Business. Officers and Commonfund Institute  
 Диаграмма 1. Объем крупнейших эндаументов университетов США, 2011 год (млрд. \$)

Таблица 2.

Изменение объемов эндаумент-фондов университетов за 10 лет (2001-2011 гг.)

Университет	Размер эндаумента (\$000) в 2001 году	Размер эндаумента (\$000) в 2011 году	Рост эндаумента за 10 лет (%)
Georgetown University	685,473	1,160,291	40,9
George Mason University	35,823	51,608	30
The George Washington University	713,060	1,331,101	46
New York University	1,118,300	2,827,000	60

Источники:

2001 NACUBO Endowment Study, 2002 National Association of College and University Business Officers  
 2011 NACUBO Endowment Study, 2012 National Association of College and University Business Officers

В чём особенности университетов, обладающих солидным целевым фондом?

Как правило, это исследовательские университеты. Исследовательские университеты стали своеобразными инкубаторами научного, технического и коммерческого знания, причем со временем в их структурную «плоть» были «вживлены» (embedded) фирмы, занимавшиеся как новыми технологическими разработками, так и их коммерческим внедрением на рынке [21].

Известно, например, что эндаумент Гарварда начал формироваться более 300 лет назад. В России в те времена не было университетов – ни частных, ни государственных, но и позднее на российской почве не прижились частные формы организации и финансирования учреждений культуры и образования. Число сотрудников американских университетов, занятых исключительно сбором и инвестированием средств эндаумента, редко бывает меньше 10 человек. Помимо этого, для решения многих вопросов фондов активно привлекаются специализированные консалтинговые компании, и сфера услуг в этой области чрезвычайно развита. Современная Россия и ее объекты благотворительности и меценатства такой инфраструктурой для развития фондов

целевых капиталов похвастаться не могут. Однако привлечение средств на НИР в российских вузах теперь вменяется в обязанность каждого преподавателя.

В США и в некоторых других странах, таких, как Великобритания, Канада, Австралия, Германия, Франция, Бельгия, Швеция, Нидерланды и некоторых других Северо-Европейских и Западно-Европейских странах, уже давно существует ранжирование университетов по типу.

Первый тип представляет собой классический университет.

Второй тип – национальный исследовательский университет.

Зарубежные и отечественные специалисты [4] считают, что между этими двумя типами существует огромная разница.

Известно, что целью создания федеральных университетов было развитие системы высшего профессионального образования на основе оптимизации региональных образовательных структур и укрепления связей образовательных учреждений высшего образования с экономикой и социальной сферой федеральных округов [28].

Стратегическая миссия федерального университета, с точки зрения Министерства

образования и науки Российской Федерации, – формирование и развитие конкурентоспособного человеческого капитала в федеральных округах на основе создания и реализации инновационных услуг и разработок. Федеральный университет реализует эту миссию, организуя и координируя в федеральном округе работы по сбалансированному обеспечению крупных программ социально-экономического развития территорий и регионов в его составе квалифицированными кадрами, а также научными, техническими и технологическими решениями, в том числе путем доведения результатов интеллектуальной деятельности до практического применения.

Основные направления развития федеральных университетов:

- подготовка современных специалистов, бакалавров и магистров на базе реальной интеграции научного и образовательного процессов и использования всех методов современного высшего образования, включая дистанционное (on-line) обучение для сферы управления, экономики, образования, науки, культуры, тех технологических областей, которые входят в сферу национальных интересов;

- создание условий для академической мобильности обучающихся, преподавателей и научных работников, интеграции университета в мировое образовательное пространство и достижение международного признания реализуемых в нем образовательных программ с целью экспорта образовательных услуг и технологий;

- проведение фундаментальных и прикладных исследований по приоритетным научным направлениям, эффективное взаимодействие с Российской академией наук;

- развитие активного международного сотрудничества с университетами Европы, Азии и Америки, участие в международных образовательных и научных программах.

Министерством образования и науки РФ была поставлена основная задача: не просто поднять рейтинг наших вузов, а усилить позиции российской высшей школы в мире [5]. В связи с этим были выделены основные критерии для определения рейтинга вузов:

- 1) высокий уровень импакт-факторов, т. е. цитирования;

- 2) число иностранных студентов, которые обучаются в вузах, их удельный вес;

- 3) количество иностранных преподавателей, которые приезжают читать лекции;

- 4) интерес работодателей к специалистам — выпускникам вуза;

- 5) финансовые вложения, количество средств, которые направляются на обучение студентов;

- 6) информационная открытость.

При этом Министерство образования и науки РФ надеется, что за 5-6 лет федеральные университеты войдут в первую десятку ведущих вузов Российской Федерации, а к 2020 г. – в число 100 лучших университетов мира. На их развитие в ближайшие годы будут направлены крупные бюджетные ассигнования.

Каким должен быть федеральный университет – классическим, исследовательским или тем и другим вместе?

Ректор Казанского федерального университета И.Р.Гафуров подчеркивает, что КФУ в 2013 году по итогам открытого конкурса вошёл в число 15 ведущих вузов России – участников программы «5:100», которая призвана претворить в жизнь поставленную в Указе В.В.Путина от 7 мая 2012 года задачу обеспечить вхождение к 2020 году не менее пяти российских университетов в первую сотню ведущих мировых университетов и уверенно двигаться по пути превращения из классического учебного заведения в исследовательский вуз, где заметно представлены предпринимательское и инновационное направления [27].

Иначе говоря, траектория развития КФУ может быть связана с превращением федерального (классического) университета в исследовательский университет или с интеграцией классического университета с исследовательским. По данным рейтинга ТОП100 вузов России на 2013 год, Казанский федеральный университет занимает 18-ю позицию [28]. Первым стоит Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова, пятым – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Анализ опыта функционирования университетов различного типа показывает, что классический тип университета представляет собой преимущественно образовательный центр, который осуществляет подготовку специалистов (бакалавров, магистров и т.д.) в очной и заочной (иногда дистанционной) форме обучения и осуществляет исследования по программам грантов в области фундаментальных наук.

Исследовательский университет отличается от классического университета тем, что к двум вышеназванным функциям добавляется функция внедрения новых технологий в про-



мышленность и бизнес. Такую функцию в Казани уже неплохо выполняют два исследовательских университета – технологический им. Кирова и технический им. Туполева.

Само понятие «исследовательский университет» было введено международным фондом Карнеги по развитию образования в 1994 году.

Однако в России национальный исследовательский университет – это определенная статусная категория, которая присваивается образовательным учреждением на определенный срок. Основное требование для присвоения вузу такого статуса — выполнение фундаментальных и прикладных научных исследований по широкому спектру наук. Категория устанавливается Правительством РФ на 10 лет по результатам конкурсного отбора программ развития университетов, направленных на кадровое обеспечение приоритетных направлений развития науки, технологий, техники, отраслей экономики, социальной сферы; на развитие и внедрение в производство высоких технологий. Присвоение статуса связано с дополнительным финансированием.

Согласно экспертному заключению центра Карнеги, исследовательский университет должен обладать рядом критериев:

- предлагать разнообразные программы бакалавриата;
- иметь полный курс обучения, вплоть до докторантуры;
- обладать большим количеством программ исследований (фундаментальных и прикладных);
- присуждать 50 и более степеней доктора наук в год (т.е. в университете должны быть аккредитованные советы по присуждению степеней по самому широкому спектру дисциплин);
- иметь ежегодные поступления в бюджет свыше 40 млн. долл. по федеральным грантам [29].

Исследовательские университеты, сами по себе, возникли давно, однако свой статус получили только в 1990-х годах. Например, Стэнфордский университет возник в 1981 году, и уже в 1950-х организовал первый в мире бизнес-инкубатор и исследовательский парк (технологический парк), из которого выросла «Силиконовая долина» и вышли такие всемирно известные компании, как «Гугл», «Ньюлет-Паккрад», «Эпл», «Ксерокс», «Интел» и т.д. В те года он уже имел функцию, отличающую его

от классического университета, но официальный статус получил только в 1990-х гг.

В США принято различать исследовательские университеты двух типов.

Первый тип (Doctoral Research Universities Type 1), куда входят Стэнфордский университет, Гарвардский университет, Колумбийский университет, Принстонский университет, Калифорнийский Технологический институт, Массачусетский Технологический Институт и т.д. Сюда же входят университеты Лиги Плюща. Это самые престижные учебные заведения с наивысшими рейтинговыми показателями и самыми крупными бюджетами.

Второй тип исследовательский университетов в США (Doctoral Research Universities Type 2) – это университеты, бюджет которых чуть скромнее, а доля федеральных финансовых средств не превышает 40 млн. долл. Сюда относят: Университет Дж. Вашингтона (округ Колумбия), Сиракузский университет, Северо-Восточный университет и т.д.

Следующей ступенькой идут докторские университеты первого типа (Doctoral Universities Type 1), которые уже считаются университетами классического типа, без крупных исследовательских площадок. По классификации Фонда Карнеги они должны присуждать от докторских 40 степеней в год, как минимум, по пяти специальностям. К ним относят: Университет Майами, Университет Денвера, Университет Лойолы и т.д.

Докторские университеты второго типа (Doctoral Universities Type 2) должны присуждать от 10 докторских степеней по трем и более специальностям, либо от 20 степеней по одной – двум специальностям. Это Университет имени Джорджа Мэйсона, Университет Талса, Технологический институт Нью-Джерси и т.д.

Специалисты отмечают, что № 1 в мире среди инженерных вузов – Массачусетский технологический университет (MIT) – имеет эндаумент (endowment) в размере 8 млрд. долларов. Для сравнения – финансирование МГУ составляет 10,6 млрд. рублей в год (или около 350 млн. долларов). При этом даже такое скудное финансирование МГУ размазывается более тонким слоем по сравнению с MIT: так, в МГУ насчитывается 40 тысяч студентов, 6 тысяч преподавателей и 5 тысяч исследователей (данные из рейтинга Thomson Reuters), в MIT на 7 факультетах обучаются чуть больше 10 тысяч студентов, профессорско-преподавательский состав — 1025 человек (в том чис-

ле 7 Нобелевских лауреатов), всего в университете работает 10.500 человек [28].

Американцы подчеркивают: «Today, the Institute comprises various academic departments with a strong emphasis on scientific, engineering, and technological education and research. It has five schools and one college, which contain a total of 32 departments. Eighty-one Nobel laureates, 52 National Medal of Science recipients, 45 Rhodes Scholars, and 38 MacArthur Fellows have been affiliated with the university. It is one of the most selective higher learning institutions, and received 18,109 undergraduate applicants for the class of 2016-only admitting 1,620, an acceptance rate of 8.95%» [28]. Таким образом, акцент на научные, инженерные и технологические исследования и образовательную подготовку в этих направлениях (on scientific, engineering, and technological education and research) позволил университету выйти на такие высокие показатели.

Другой исследовательский университет – Ланкастерский университет – основан в 1964 году, является одним из лучших исследовательских университетов Великобритании, в нём учатся более 10 000 студентов, причем 18% составляют иностранцы. Уровень обучения в Ланкастерском университете очень высок. Некоторые факультеты, такие как «Бизнес и Менеджмент», «Физика», «Социология и статистика» имеют высшую оценку 5 в рейтинге британского образования. Lancaster University Managements School занимает 3-е место в Великобритании и 39 место в мировом рейтинге Бизнес-школ (2005 г). Университет Ланкастера поддерживает тесные связи с бизнесом. Образовательные программы обеспечивают выпуск конкурентно способных специалистов, которых с удовольствием принимают на работу такие компании, как Ernst & Young, Microsoft, Accenture, Nokia and SAP. Большинство студентов вуза имеет возможность прохождения рабочей или академической зарубежной практики. Иностранцев студентов в этом университете 15%, студентов на магистерских и аспирантских программах 20%.

Не случайно про Ланкастерский университет англичане пишут: «Students at Lancaster University are more satisfied with their course than the average UK student according to the National Student Survey 2012. Overall, 91 percent of final year students at Lancaster say they were satisfied with their course. These results reflect the dedication of staff who work hard to ensure that every student who comes here will receive the very best

education. The University is singled out for its high levels of graduate employment in The Sunday Times University Guide 2012. The Sunday Times reports that an above-average proportion of students get graduate-level jobs (74 percent) and Lancaster's unemployment rate is low. Lancaster graduates are performing well in what is an increasingly competitive job market. Through the work of our Careers staff and new initiatives such as the Lancaster Award, which helps students communicate to future employers their skills and accomplishments such as voluntary work, we aim to enhance our students' future career prospects» [29]. Привлекательным здесь является не только специальная премия (Lancaster Award), но и то, что университет обеспечивает студентам будущий карьерный рост (future career prospects). Соотношение дневной и вечерней форм обучения в этом университете составляет примерно 50% на 50%, т.е. практически половина студентов днём может работать.

Анализ успешной деятельности Лондонской школы экономики показывает, что роль институциональных предпринимателей в становлении университета очень важна, если они оказываются в нужном месте в нужное время (Czarniawska, 2009) [11].

Немецкое образование по праву тоже считается одним из самых лучших в мире и выражается это, прежде всего, в том, что Германия сохраняет традиционные университетские научные школы, при этом предлагая большой выбор специальностей, которые можно освоить в текущем учебном году [30].

Максимальная продолжительность курса высшего образования в Германии составляет десять лет. Зачисление в вузы происходит два раза в год: весной, перед летним семестром, и осенью, перед зимним семестром. При этом относительно ученых степеней немцы делают следующее уточнение: «A bachelor's degree is usually an academic degree earned for an undergraduate course of study or major that in theory, depending on the location and the topic of study, is supposed to last three to five years, but can range more widely in duration, depending on ability and diligence of the student, whether or not the student balances work and other life commitments while attending school, the student's existing level of education, the availability of classes, and school policies. In some cases, it may also be the name of a second graduate degree, such as a Bachelor of Laws (L.L.B.), Bachelor of Civil Law, the Bachelor of Music, the Bachelor of Philosophy, or the Bachelor of Sacred Theology, degree which are



normally offered after a first graduate/bachelor's degree. During the Renaissance, those who received a doctorate, upon passing their final examinations, were decorated with berried branches of bay, an ancient symbol of highest honor. From this ancient custom derives the Latin word *baccalaureus* (from the Latin *bacca*, a berry, and *laureus*, "of the bay laurel") and by modification, the term "bachelor" in referring to one who holds a university degree. *Baccalaureus* should not be confused with *baccalaureatus* (from the Latin *baculum*, gold plated, and *aureatus*, scepter) which is use for an one- to two-year postgraduate "Bachelor with Honours" degree in some countries» [6].

Иначе говоря, даже на градацию ученых степеней бакалавра, магистра и доктора у них существуют свои собственные консервативные традиционные представления. В результате бакалавром (с нашей точки зрения) может называться и тот, кто имеет ученую степень доктора (традиция эпохи Возрождения – During the Renaissance), и тот, кто закончил университет. Однако качественное различие этих степеней немцы при этом всегда видят и учитывают.

Количество студентов составляет почти 2 млн., из которых 48 % женщины, 250 000 иностранные студенты, профессорско-преподавательский состав насчитывает около 110 тыс. человек. Примерно 69 000 немцев учатся за границей.

В Германии регулярно определяются рейтинги университетов, учитывающие условия обучения и уровень преподавательских кадров, а также вероятность найти работу, окончив тот или иной вуз.

Все университеты Германии делятся на три типа:

Первый – классические «старые» университеты с богатой историей и традициями, уходящими корнями в Средневековье: Гейдельбергский университет, университеты во Фрейбурге, Тюбингене и ряде других городов. Изначально в их состав входили лишь философский, медицинский и теологический факультеты, но с течением времени добавились и другие направления подготовки, хотя эти факультеты по-прежнему остались ведущими.

Второй – это университеты, которые получили свой статус в процессе преобразования технических и других отраслевых вузов. Например, высшая техническая школа в Ганновере в 1968 году получила статус технического университета, а затем, в 1978 году, была преобразована в университет. К этой группе относятся также технические университеты

(Technische Universitaeten) и приравненные к ним по статусу высшие технические школы (Technische Hochschulen) в Аахене и Дармштадте. Граница между техническими университетами и просто университетами часто условна: так, некоторые университеты имеют технические факультеты (в Ростоке), а, технические (университет Кароло-Вильгельмина в Брауншвайге) – отделения гуманитарных и общественных наук.

Третий тип университетов – вузы, возникшие в последние 30-40 лет на пике стремительного развития системы высшего образования в Германии. Это Рурский университет в Бохуме, университеты в Констанце, Регенсбурге, Билефельде, другие новые университеты и частные вузы. Все они (пожалуй, за исключением университета в Бохуме) не могут конкурировать с классическими по разнообразию направлений подготовки.

Родители всех учащихся до 25 лет в Германии имеют право получать так называемые «детские деньги» (Kindergeld) в размере 184 евро. Студенты, при учете собственных доходов и доходов родителей, могут получать кредит на учебу («BaFoG»). Половину этого кредита нужно потом вернуть государству.

Студентам дается право на работу во время получения высшего образования в Германии. Практически все студенты обеспечивают себя сами. Начиная со второго курса студенты проходят оплачиваемую практику в немецких фирмах. Студентам подготовительных курсов разрешено работать не более 90 дней в году, принятым в вуз разрешено работать не более 180 дней в году.

Помимо обычной стипендии в Германии существует множество стипендий, назначаемых различными фондами: существуют фонды партий и Фонд немецкого народа, фонды церквей, правительств земель, отделов германского правительства, а также небольших региональных организаций. Стипендии обычно рассчитаны на определенную категорию студентов, например, особо одаренных. Стипендии предоставляются как немецким студентам, так и студентам из других стран. Основной организацией, выдающей стипендии для иностранцев является Германская Служба Академических Обменов ([www.daad.ru](http://www.daad.ru)). Следующий крупные фонды: Фонд Конрада Аденауера (Konrad Adenauer Stiftung), Фонд Фридриха Эрберта (Friedrich Erbert Stiftung), NaFog (Фонд каждой из Земель) выдает стипендии только на написание диссертации (Promotionsstudium).

Как видим, российские федеральные университеты обладают многими признаками лучших зарубежных классических и исследовательских университетов. Однако у них нет только такой мощной экономической, материально-технической, технологической базы, как за рубежом.

Компания Thomson Reuters в конце 2011 г. представила глобальный рейтинг из 50 лучших физических (с приоритетом исследований в области физики) университетов мира. № 1 в списке – Калифорнийский технологический университет. Первую шестёрку составили только вузы США, а всего у американцев из 50 мест – 27.

России в этом рейтинге нет: по числу научных публикаций она опустилась на 14 место в мире. И это заметный показатель, поскольку физика всегда была наукой без границ и была понятна ученым разных национальностей.

Другое дело, философия, культурология, педагогика и др. с их нравственными категориями, гуманистическими принципами, эффективными методиками и технологиями, о которых Западная Европа почти ничего не знает и не может понять даже на английском языке.

Однако в международных рейтингах преобладают публикации на английском языке, регистрируемые такими системами, как Scopus, Web of Science и др. Не трудно себе представить, как выглядел бы рейтинг зарубежных вузов, если бы за основу оценки были выбраны не Scopus, Web of Science, а РИНЦ – не как российский, а как международный индекс научного цитирования. Многие российские вузы оказались бы в передовиках, а зарубежные – в аутсайдерах.

Scopus и Web of Science – это международные «индексы цитирования» или по-другому «базы данных цитирования». Основываясь на обработке данных из научных журналов и других изданий, Scopus и Web of Science получают статистические и аналитические показатели публикаций и их цитирования, которые используют для оценки качества научной деятельности организаций, научных групп и отдельных ученых, а также для подготовки рейтингов организаций в национальном и международном масштабах.

В международных рейтингах не учитываются публикации на русском языке по Российскому индексу научного цитирования (РИНЦ), хотя для России – это национальная информационно-аналитическая система, аккумулирующая более 2 миллионов публикаций россий-

ских авторов, а также информацию о цитировании этих публикаций из более 2000 российских журналов. Она предназначена не только для оперативного обеспечения научных исследований актуальной справочно-библиографической информацией, но и является также мощным инструментом, позволяющим осуществлять оценку результативности и эффективности деятельности научно-исследовательских организаций, учёных, уровень научных журналов и т.д. [33]. Из 1600 журналов Перечня Импакт-фактор РИНЦ имеют только 644 журнала. Около 1000 журналов пока такого импакт-фактора пока не имеют. 355 журналов имеют импакт-фактор от 2,371 («Вопросы экономики») до 1,000 (Экологические системы и приборы). Импакт-фактор менее 1,000 имеют 289 журналов.

Если сравнивать публикации психолого-педагогического содержания, регистрируемые РИНЦ, Scopus и Web of Science, обращает на себя внимание отсутствие корреляции между русским РИНЦ и английскими Scopus и Web of Science. Более того, установка последних лет «на попадание» в Scopus и Web of Science российских авторов обнаруживает много спекуляций на российском научном наследии: среди англоязычных статей обнаруживаются данные, уже исследованные другими авторами ещё в советский период. Но для экспертов и рецензентов Scopus и Web of Science эти данные не известны, а для ваковских изданий это очевидный плагиат. Поэтому (при известном негативном отношении экспертов Scopus к авторам из бывшего Союза) в изданиях Scopus иногда появляются публикации, отвергнутые изданиями ВАК РФ.

Как развивать исследовательские функции и повышать рейтинг федеральных университетов в таких условиях?

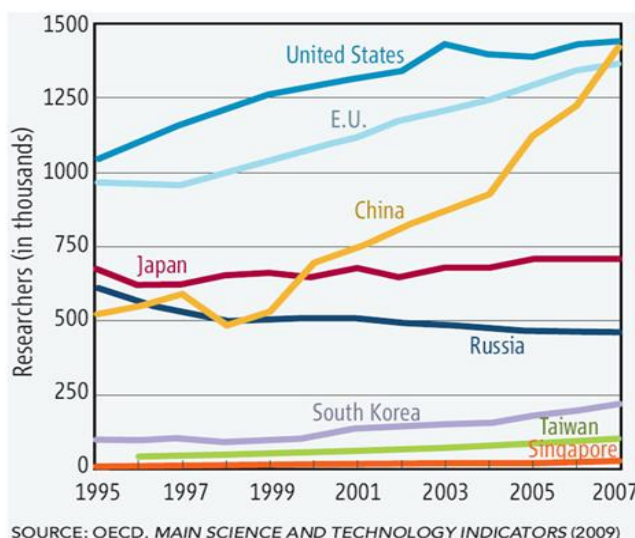
Конечно, признание русского языка как международного языка науки могло бы многое изменить. Однако с такой инициативой никто не выступает (ни в России, ни за рубежом).

Рамочная модель, разработанная Джамилем Салми (Salmi 2007) [13] включает три основных условия, которые важны для становления исследовательских университетов мирового класса: привлечение талантов, достаточная обеспеченность ресурсами и эффективная система управления. Эти условия вытекают из традиций, сложившихся исключительно в западных странах. При этом английский язык (по умолчанию), само собой разумеется, должен

быть не только языком науки, но и языком повседневного общения.

Вот динамика числа научных работников (в тысячах человек) – график из Science and Engineering Indicators 2010 (график 1):

График 1.



Россия (Russia) занимает третью позицию с конца: ниже только South Korea (Северная Корея) и Taiwan (Тайвань).

Если не принимать во внимание объем финансирования вузов, всё равно в России продолжают набирать тенденции негативного характера.

Например, стремление попасть в рейтинги лучших университетов Западной Европы или США вступает в противоречие с мерами, которые осуществляет МО и Н РФ в России. Взять хотя бы один простой факт: уже в 2014 году вузы должны сократить набор аспирантов на бюджетные места с 26 тысяч до 15 тысяч человек в год (в целом их число сократится с 72 тысяч до 45-60 тысяч). Для сравнения – только

в одном Гарвардском университете США обучается 14,5 тысяч аспирантов (треть от их российского количества).

Экономисты подчеркивают, что Россия явно выбрала путь коммерциализации образования [4]. Уже сегодня, несмотря на то, что российское высшее образование далеко от западных стандартов, и отечественные вузы практически не фигурируют в их рейтингах, стоимость обучения в университетах России выше, чем в Европе. Известные на Западе российские вузы (МГУ, МГИМО, ГУ-ВШЭ) за год обучения на бакалавра берут 200'000 - 375'000 рублей (взято с [www.prime-tass.ru](http://www.prime-tass.ru)), что составляет 7'000 - 13'500 долларов (табл. 3).

Таблица 3.

Стоимость обучения в университетах разных стран

Вуз	Позиция в рейтинге QS-THES 2010	Стоимость 2011 год
Кембриджский университет, Великобритания	1	USD 19'700-47'000
Гарвардский университет, США	2	USD 18'700-40'000
Высшая Политехническая Школа Цюриха, Швейцария	18	USD 1'200
McGill University, Канада	19	USD 15'000-24'500
Мюнхенский технический университет, Германия	58	USD 1'800
МГУ (экономический факультет: 272'000-280'000 руб.), Россия	93	USD 9'700-10'000
Сорбонский Университет, Франция	186	USD 375 - 1'500
ВШЭ (специальность Экономика: 360'000 руб.), Россия	451-500	USD 12'900

Таблица составлена на основе данных консалтингового центра Medelle S.A., Швейцария

В соответствии с основными положениями Закона об образовании (2013 г.) созданные в России национальные исследовательские университеты должны отражать национальные интересы России. Хотя они и созданы по рекомендациям западных экспертов, но должны быть ориентированы на подготовку специалистов для нашей страны. В теории так оно и есть. На практике же российские вузы гордятся теми выпускниками, которые оказались востребованы в США, Великобритании, Германии, Франции, Израиле и т.д. Такими выпускниками гордятся и в российских школах. У нас редко ставят в пример выпускников, которые решили посвятить свою жизнь родине. В рейтинговых показателях вузов сейчас присутствуют не только показатели выпускников, работающих за рубежом, но и показатели результатов НИР (статей, учебных пособий, монографий, диссертаций, выполненных на английском языке). Иначе говоря, в ближайшие годы ожидается резкое сокращение традиционных монографических и диссертационных исследований, выполненных на русском языке. Ориентация российского правительства на зарубежные рейтинговые показатели потребует ещё более радикальной ломки сложившихся традиций.

Одним из самых заметных событий 2013 г. года для вузов России стала интрига с определением перечня вузов – получателей субсидий для повышения конкурентоспособности на мировой арене. Объявленные Минобрнауки 15 победителей в рейтинге «Эксперта РА» заняли высокие позиции (за исключением Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского и Дальневосточного федерального университета). И логику отбора победителей в целом можно считать обоснованной. К примеру, показатели цитируемости научно-педагогических работников 15 вузов-победителей конкурса почти в 4 раза лучше, чем в среднем по 100 вузам – участникам рейтинга, и в три раза выше среднего значения по вузам со статусом «научно-исследовательский университет». Единственным существенным недостатком выбора Минобрнауки можно считать отсутствие МГТУ им. Баумана в списке победителей.

Все большее число ведущих вузов России получают поддержку и собственных выпускников, вкладывающих средства в фонды целевого капитала вузов – эндаумент-фонды. Сегодня треть вузов – 34 из сотни лучших – имеют свои эндаумент-фонды. Среди топ-20 процент таких вузов значительно выше: эндаумент-

фонды есть в 15 из 20 лучших вузов. По данным вузов, самые крупные фонды созданы выпускниками МГИМО (1,1 млрд. руб), МФТИ 1 млрд. руб и СПбГУ (0,95 млрд. руб). Высока вероятность того, что популярность эндаумент-фондов в России в ближайшие годы будет только набирать обороты.

Что касается теории образовательной подготовки, то на Западе многие проблемы ставятся так же, как и в вузах России.

Зарубежные исследователи больше акцентируют внимание на проблемах активизации учебной деятельности студентов. Например, Prof. Dr. Kirsti Lonka из Финляндии, рассуждая о новых достижениях в теории высшей школы, подчеркивает: «New developments in educational psychology Educational psychology has traditionally based on pragmatic philosophy, emphasizing interventions and betterment of education. How can we support our students' learning and well-being? Our recent research on university students has focused on student-activating learning methods, study engagement, academic emotions, and motivation. It is a worldwide concern that the young generation of students appears to be alienated by traditional approaches to higher education. These so called "digital natives" do not remember the time before Internet and mobile devices. Case-, problem-, project- and game-based learning have been suggested. Simultaneously, "digital natives" still have the same basic needs for autonomy, efficacy and relatedness as previous generations. In addition, their agency and need to contribute for the society has become a central issue. My presentation summarizes our recent studies on university student learning and the role of emotion and motivation in learning» [16]. Иначе говоря, prof. dr. Kirsti Lonka, рассуждая о привязанности современных студентов к интернет-ресурсам, актуализирует роль эмоций и мотивации в обучении.

Pavlo Kanellakis из Великобритании, рассуждая об эффективности подготовки обучаемых в группе, подчеркивает: «Mood Master programmes are designed to provide people in your educational establishment with what they need to deliver their full potential. They are based on Cognitive Behaviour Therapy, as recommended by NICE guidelines, and written in line with Compassion Focused thinking, and Acceptance and Commitment Therapy. All professionals want to operate at their maximum potential, and these programmes help them to do just that; when people can see they are looked after and cared about, their morale and effectiveness automatically follow



the same upward path. The idea of the programmes is simple, namely to enable group leaders to provide attractive, relevant, and helpful material to group members, as well as a forum for people to reflect on what they do» [20]. Идея программы Pavlo Kapellakis проста: включить проблемных воспитанников в группу лидеров, чтобы сделать образовательный процесс для них более привлекательным и актуальным.

Таким образом, эндаумент университета в большей степени влияет на качество фундаментальных исследований, связанных с современной экономикой и промышленностью. В теории обучения Россия сохраняет несомненное лидерство.

Всё это позволяет сделать выводы о том, что, несмотря на негативные тенденции в российской экономике, а вслед за ней и в образовании, к приоритетам развития исследовательских университетов в специфических национально-региональных условиях Российской Федерации следует отнести ориентацию этих вузов на решение проблем как национально-региональной, так и общероссийской значимости (включая основные социальные и экономические реформы) в качестве предметов научно-исследовательской и аналитической работы; полифункциональность университетов, или способность как генерировать, так и обеспечивать трансферт современного знания; ориентацию на фундаментальные исследования; использование модели предпринимательского университета и ведение активной конкурентной политики на развивающихся и элитных рынках; наличие системы подготовки специалистов с ученой степенью (в том числе и при превышении числа магистрантов и докторантов над числом студентов, ориентированных на получение общего высшего образования); ориентация на современные направления науки, высоких технологий и на инновационный сектор в экономике, науке и технике; широкий набор специальностей и специализаций, включая естественные, социальные и гуманитарные науки; высокий профессиональный уровень преподавателей, принятых на работу на основе конкурсов, в том числе и международных (наличие возможностей для приглашения ведущих специалистов из различных стран мира на временную работу); высокая степень информационной открытости и интеграция в международную систему науки и образования; восприимчивость к мировому опыту и гибкость в отношении новых направлений научных исследований и методологии препода-

вания; конкурсность и селективный подход при наборе студентов; формирование вокруг университета особой интеллектуальной среды; наличие корпоративной культуры, которая базируется на демократических ценностях и академических свободах; формирование вокруг университета специфического культурно-исторического, образовательного, научно-технического и экономического пространства; стремление к лидерству в России, в Поволжье и в мировом научном и образовательном сообществах.

#### Литература

1. Белан, Е.П. Стратегическое управление развитием регионального университета как исследовательско-ориентированного вуза. // Автореф. дис. ... доктора педагогических наук. - Ростов-на-Дону, 2007. - 44 с.
2. Исследовательский и/или предпринимательский. Какие университеты создаются в России? Кейс СПбГУ ИТМО. Н.Тойвонен, В.Васильев. Инновации, 2010, № 5. - С. 5-12.
3. Ложенко, Н.О. Инновационная модель национального исследовательского университета: теоретико-методологический подход: автореферат дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.01 / Ложенко Наталья Олеговна; [Место защиты: ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского»]. - Саратов, 2012. - 19 с.
4. Неборский, Е.В. Университеты США: образовательный и научный центр. Монография. Саарбрюккен: Издательство «LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG», 2011. - 180 с.
5. О федеральных университетах: Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2008 г. № 716 // Там же. 2008. № 19. Ст. 2118.
6. Baccalaureate from the Online Etymology Dictionary (etymonline.com). Retrieved 21 December 2011.
7. Basic Classification Tables. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 2005.
8. Battu H., Belfield C.R., Sloane P.J. How well can we measure graduate over education and its effects? // Nat. inst. econ. rev. - L., 2000. - No. 171. - P. 82-93.
9. Bott M.-L. Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodelles im 19. und 20. Jahrhundert. // Ber. zur Wissenschaftsgeschichte. - Weinheim, 2000. - Bd 23, H. 4. - S. 455-457.
10. Clark, Burton R. 1998. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Oxford: Pergamon. 2004. Sustaining Change in Universities. London: Open University Press.



11. Czarniawska, Barbara, 2009. "Emerging Institutions: Pyramids or Anthills?" *Organization Studies* 30 (4): 423–41.
12. Duderstadt, James J, 2005. University-Industry-Government Partnerships for a 21<sup>st</sup> Century Global, Knowledge-Driven Economy: An American Perspective, Glion V Colloquium, Glion, Switzerland.
13. Froumin, Isak, and Jamil Salmi. 2007. "Rosiskie vuzy v konkurencii universitetov mirovogo klassa [Russian higher education institutions in global universities competition]." *Voprosy obrazovaniya [Russian educational studies journal]* 3: 5–45.
14. Heyman R. Libraries as armouries: Daniel Coit Gilman, geography, and the uses of a university // *Environment a. planning. D, Soc. a. space. - L.*, 2001. - Vol. 19, No. 3. - P. 295-316.
15. Janda A. Bildungsreform: Alle müssen Mitverantwortung tragen // *Österr. Monatsh. - Wien*, 2000. - N 5. - S. 19-22.
16. Kirsti Lonka Co-Chair, ICEEPSY 2014. Professor of Educational Psychology University Helsinki, Finland
17. Meuret D. Pourquoi les jeunes Français ont-ils a 15 ans des compétences inférieures a celles de jeunes d'autres pays? // *Rev. fr. de pédagogie. - P.*, 2003. – N 142. - P. 89-104.
18. National Science Foundation Survey of Research and Development Expenditures at Universities and Colleges. FY 2008;
19. Owen-Smith J. From separate systems to a hybrid order: accumulative advantage across public and private science at Research One universities // *Research policy. - Amsterdam*, 2003. - Vol. 32, No. 6. - P. 1081-1104.
20. Pavlo Kanellakis Chair, ICEEPSY 2013. Chartered Psychologist, (British Psychological Society) HCPC Registered Counselling, Clinical, Health, Sport & Exercise Psychologist (United Kingdom). Association for Psychological Therapies (APT), Couples SIG, The Royal College of Psychiatrists
21. Rosenberg, Nathan, and Richard Nelson. 1994. "American universities and technical advance in industry". *Research Policy*, 23(3).
22. Straubhaar T. Mehr Geld bessere Bildung ? // *Wirtschaftsdienst. - Hamburg*, 2001. - Jg. 87, No. 12. - S. 670-674.
23. Seiler M.J., Seiler V.L., Chiang D. Professor, student, and course attributes that contribute to successful teaching evaluations // *Financial practice a. education: FPE. - Tampa (Fla)*, 1999. - Vol. 9, No. 2. - P. 91-99.
24. Sutz J. Inequality and university research agendas in Latin America // *Science, technology a. human values. – Cambridge (Mass.)*, 2003. - Vol. 28, No. 1. - P. 52-68.
25. Weerts D. State Governments and Research Universities: A Framework for a Renewed Partnership. New York: Routledge, 2002. P. 26-30.
26. Л.Демаре, Ж.Плуэн, Ф.Ривьер и др. Всемирный доклад ЮНЕСКО 2005 г. «К обществам знания». Париж, 2005 [Электрон. ресурс]. - Режим доступа: [http:// www.unesco.org/ru/worldreport](http://www.unesco.org/ru/worldreport)
27. Портал КФУ: [http://kpfu.ru/main\\_page?p\\_sub=-1](http://kpfu.ru/main_page?p_sub=-1)
28. Федеральный портал «Российское образование»: [http:// www.edu.ru/abitur/act.73/index.php](http://www.edu.ru/abitur/act.73/index.php)
29. <http://www.ctege.info/postuplenie-v-vuz/rejting-top100-vuzov-rossii-na-2013-god.html>
30. [http://en.wikipedia.org/wiki/Massachusetts\\_Institute\\_of\\_Technology#Academics](http://en.wikipedia.org/wiki/Massachusetts_Institute_of_Technology#Academics)
31. [http:// www.lancaster.ac.uk/about-us/rankings-and-reputation/](http://www.lancaster.ac.uk/about-us/rankings-and-reputation/)
32. [http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0a65635b2bd78b4c43a88421216d26\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0a65635b2bd78b4c43a88421216d26_0.html)
33. <http://elibrary.ru>

УДК 37.011.31

## К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ УЧИТЕЛЯ

Н.Н.Абрамова

### Аннотация

В статье рассмотрено одно из важных направлений педагогики высшей школы: профессионально-личностное самоопределение учителя. Дан краткий анализ исследований по данной проблеме, различных подходов к её решению.

**Ключевые слова:** профессионально-личностное самоопределение; культурологический, аксиологический, антропологический, деятельностный подходы к исследованию педагогических явлений.

### Abstract

The article deals with one of the important directions of the higher school pedagogics - the professional and personal self-development of a teacher. A brief analysis of the research on this problem and different approaches to its solution is given here.

**Keywords:** professional and personal self-development; cultural, axiological, anthropological and activity approaches to the study of pedagogical phenomena.

Важной особенностью современного этапа развития российского образования является его стремление обрести идеологическую опору и обеспечить условия коренного переустройства, адекватного национальным и общемировым социокультурным потребностям. Качественное обновление педагогического образования предопределяет необходимость поиска новых подходов к оценке его эффективности и основным направлениям преобразования. Квалиметрический подход рассматривает качество образования через взаимодействие внутренних закономерностей формирования и развития образовательных систем с внешними законами функционирования и развития их системного окружения – социума, экономики, государства, цивилизации.

Провозглашение новых идей и ценностей образования повлекло за собой ориентацию инновационного образовательного процесса на личностный рост учащихся, который немислим без аналогичного роста, изменения педагогов, постоянного профессионально-личностного самоопределения в постоянно изменяющихся условиях жизни и профессиональной деятельности. Современная социокультурная и экономическая ситуация в стране, приведшая к снижению социальной престижности педагогического образования и педагогической профессии, системный кризис, оказывающий негативное влияние на мироощущение и менталитет современного учителя, превращают проблему непрерывного профессионально-личностного самоопределения педагога в одну из актуальнейших проблем педагогического образования.

В гуманистических педагогических воззрениях всех эпох указывалось на необходимость единства личностного и профессионального самоопределения и саморазвития учителя. Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли выдающиеся русские педагоги второй половины XIX – начала XX века: К.Д.Ушинский, П.И.Пирогов, Л.Н.Толстой, П.Ф.Каптерев, К.Н.Вентцель, П.Ф.Лесгафт и др.

Комплексное исследование проблем формирования личности учителя осуществляется с конца 50-х-начала 60-х годов и касается прежде всего развития его педагогических способностей, педагогического мастерства, формирование профессионально значимых качеств личности, умений и навыков (Ф.Н.Го-

ноболин, Н.В.Кузьмина, А.И.Щербаков и др.) Вместе с тем, личностные аспекты профессионального самоопределения учителя и развитие тех личностных структур, которые обеспечивают данный процесс, практически не являлись объектом психолого-педагогических исследований. Впервые о приоритетности изучения и формирования мотивационно-ценностных структур личности учителя, обеспечивающих его самоопределение в профессиональной деятельности заявлено в работе В.А.Сластенина "Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки". Ученый обращает внимание на необходимость рассматривать личность учителя не как набор качеств, а как целостное образование, как синтез многообразных способностей, "качеств ума, чувств и воли, системообразующим свойством которой выступает профессионально-педагогическая направленность, образующая каркас, вокруг которого komponуются основные свойства личности [5, с. 65].

Работа В.А.Сластенина положила начало интенсивному исследованию процесса формирования личностных свойств, обеспечивающих профессиональное становление педагога, более интенсивное, глубокое и целостное изучение которых осуществляется с конца 80х гг., когда целевая установка исследований проблем педагогического образования сместилась с проблем профессиональной подготовки учителя на проблемы актуализации и развития его личностного потенциала: профессионально-личностного развития и саморазвития (В.И.Андреев, Е.В.Андрюченко, А.И.Григорьева, И.Д.Лушников, А.К.Маркова, Л.Ф.Спирин); развития самосознания педагога (Б.З.Вульфов, С.М.Годник, Б.Т.Лихачев); формирования творческой направленности и развития творческой индивидуальности учителя, его инновационного потенциала (В.И.Загвязинский, В.А.Каналик, И.Е.Мажар, С.Д.Поляков, М.М.Поташник, В.И.Сластенин); становления учителя как субъекта педагогической деятельности и его субъектной позиции (Г.И.Аксенова, Р.Л.Ассадуллин); формирования общей и профессионально-педагогической культуры учителя (И.Н.Андреева, Е.П.Белозерцев, В.В.Буткевич, М.Я.Виленский, Э.А.Гришин, А.К.Колесова, В.В.Краевский, Т.Н.Левашева, М.М.Левина, А.В.Мудрик, В.Г.Пряникова, В.В.Сериков, В.И.Сластенин, А.Н.Ходусов, Н.Е.Щуркова,

Д.С.Яковлева). В большинстве этих исследований самоопределение рассматривается как один из механизмов, обеспечивающих профессиональное саморазвитие, самореализацию, самоактуализацию, субъектную позицию учителя, формирование различных компонентов его профессионально-педагогической культуры.

В настоящее время появился ряд работ, непосредственно посвященных педагогическому анализу отдельных аспектов профессионально-личностного самоопределения педагога: мотивационного, аксиологического, организационного (О.С.Анисимов, Л.В.Блинов, С.И.Краснов, Г.С.Кожухарь, И.Л.Федотенко).

Среди целого ряда подходов к исследованию проблем педагогического образования особое место принадлежит **культурологическому**, что связано со спецификой объекта и предмета данных исследований, их направленностью на личностное развитие будущего учителя как важнейшее условие его профессионального становления. Данный процесс невозможен вне процесса превращения индивида в человека культуры.

Анализ сущности культуры позволяет выделить те концепции, которые выступают в качестве методологических основ исследования становления проблемы культуры профессионально-личностного самоопределения учителя. Среди них особое значение принадлежит **аксиологическому** подходу, рассматривающему культуру как систему ценностей, ценностных оценок и предпочтений каждого отдельного человека, определённых социальных общностей и общества в целом (С.Ф.Анисимов, О.Г.Дробницкий, А.Г.Здравомыслов, М.С.Коган, И.С.Кон, В.Л.Осовский, Д.Рикерт, Н.С.Розов, М.Рокич, Л.Н.Столович, В.П.Тугаринов, М.Шелер, В.А.Ядов и др.). Аксиология педагогического образования включает в себя два направления: одно из них связано с разработкой аксиологических стратегий, которые могли бы стать основой функционирования и развития высшей педагогической школы (А.М.Булынин, Б.С.Гершунский, Н.С.Розов, В.А.Сластёнин), другое – с исследованием процесса развития ценностного сознания и формирования профессионально-ценностных ориентаций учителя (Н.А.Асташова, Л.В.Блинов, И.Ф.Исаев, И.Л.Федотенко, Е.И.Шиянов и др.).

Не менее значим **деятельностный** подход к исследованию педагогических явлений, так как он отражает одну из модальностей це-

лостного бытия культуры – процессуально-созидательную – и имеет особый смысл для изучения процесса профессионально-личностного становления учителя, обладающего не только ценностными, но и деятельностными характеристиками. В современных концепциях деятельности внимание с внешней, предметной деятельности, ориентированной на изменение человеком окружающего мира, перемещается на внутреннюю, направленную на изменение им самого себя и своего отношения к миру (А.К.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, О.С.Анисимов, Г.С.Батищев, А.В.Брушлинский, Ю.В.Громыко, В.П.Зинченко, Н.С.Злобин, Э.В.Ильенков, М.С.Каган, В.М.Розин, В.И.Слободчиков и др.). В центре педагогического образования становится самодеятельность учителя как процесс его самоизменения, принятия решений, определяющих выбор ценностей, целей и способов своей профессиональной жизнедеятельности.

В рамках **антропологического подхода** можно выделить несколько концепций, определяющих сущность культуры и характер взаимодействия человека с ней. **Личностно-атрибутивная концепция культуры** рассматривает культуру как раскрытие и проявление сущностных сил человека, его неповторимой личности, и выступает как характеристика самого человека, мера его развития. Данная концепция имеет, наряду с аксиологической, наиболее длительную историю своего существования, и развивается как в русле философской антропологии, так и психологических концепций (Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, А.Белый, М.М.Бахтин, В.В.Библер, К.Роджерс, А.Маслоу, М.Мамардашвили, В.А.Петровский, А.В.Петровский, И.И.Резвицкий, Э.Фромм и др.). Провозглашая центром и нервом культуры творческую индивидуальность личности, проявляющуюся в её способности к самодвижению и личностному росту в пространстве культуры, к культуротворчеству как обретению новых ценностей, смыслов, обогащению её своим личностным вкладом, современная гуманитаристика в то же время видит уникальность отдельного человека как средоточие и идеальную представленность уникальности всего человеческого универсума.

Диалектика взаимосвязи и взаимообусловленности существования человека с человеком в культуре раскрыта в концепции «отражённой субъектности», или «концепции вкладов» В.А.Петровского, в концепции полифонии и «многомерного диалога» (М.М.Бахтин,

М.С.Каган), в идее «диалога культур», который происходит не только в объективированной форме её существования, но и в сознании отдельного человека 20 века (В.В.Библер), в герменевтике, открывшей существование множественности смыслов постижения одного и того же явления, понимание человеком самого себя через понимание другого (В.Дильтей, П.Рикер, Х.Г.Гадамер, М.Хайдеггер), в концепции «школы анналов» (М.Блох, Л.Ферв, Ле Гофф), которая предлагает подход к изучению исторических процессов и социальной жизни на основе воссоздания и воспроизведения субъектных представлений современников о мире и самом себе.

При исследовании проблем профессионально-личностного становления учителя особое значение приобретает **духовно-антропологический подход** к анализу сущности культуры который связывает её с духовной сущностью человека, с процессом непрерывного совершенствования им своего внутреннего мира (Н.А.Бердяев, С.И.Гессен, В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, И.О.Лосский, В.В.Несмелов, Н.К.Рерих, В.В.Розанов, П.Тейяр де Шарден, Г.Федотов, С.Л.Франк, М.Шелер). Современная антропология стремится выявить имманентную логику развития духовного мира человека и через эту логику рассмотреть движущие силы, тенденции его самосовершенствования, характер творения им своего бытия, самоопределения в окружающем мире. Провозглашение человеческой индивидуальности центром и сосредоточением культуры соседствует с видением её основания вне личности (Бог, Космос и т.д.) Антропоцентризм и трансцендентализм выражают крайние точки зрения, абсолютизируя лишь одно из начал и противопоставляя их друг другу. Истина же, как всегда, лежит посередине, и сущность процесса становления индивида как человека культуры заключается не только и не столько в осознании и пестовании им своей индивидуальности, сколько в гармонизации отношений личного и сверхличностного начала в нём.

Особую тональность понимания сущности культуры, специфичную для русской ментальности, отражает концепция этической духовности, согласно которой человек реализует себя как личность, лишь развивая в себе душевную духовность: способность к состраданию и сопереживанию, чуткость и отзывчивость, совесть, ответственность за всё, что совершается вокруг него (Ф.М.Достоевский, Н.Я.Грот, И.А.Ильин, В.Соловьёв, Г.Федотов и

др.) На этих гуманных идеях взращена педагогическая мысль, у истоков которой стояли Л.Н.Толстой, В.В.Розанов, С.И.Гессен и другие. Образование, по их мнению, призвано прежде всего изменять душу человека, уточнять её требования, возвышать её стремления, делать её более отзывчивой и чуткой, должно быть направлено на духовное развитие человека, который был бы сосредоточен не на себе, а на других, человека совестливого, открытого и верного, умеющего соотносить свои интересы с интересами других людей. На основе развития данных идей развёртывается и обосновывается педагогика эмоционально-нравственного развития личности В.А.Сухомлинского, гуманистическая педагогика Ш.А.Амонашвили, теория воспитательных отношений И.П.Иванова.

В конце XX века в связи с интенсивным развитием философии образования, у истоков которой в России стояли В.В.Розанов, С.И.Гессен, наблюдается стремление установить те сущностные связи и отношения между культурой и образованием, которые позволяют рассматривать образование как культуротворческий процесс, обеспечивающий восхождение, возрастание человека к культуре, «воздвигание» и «выращивание» его в лоне культуры, превращение в носителя культуры. «Образоваться – значит понять других, себя, смысл жизни, свою ответственность перед жизнью, перед культурой. Следовательно, для развивающегося человека культура – и непосредственная форма существования (жизнь, энергия, общение), и основание для самоопределения, для сознательного делания себя» [4, с. 24].

Становится очевидным, что понятие «культура самоопределения» является ключевым для понятия «культура» в целом и стержневым для понятия «образование», объясняет основные механизмы наследования культуры.

Культурологический подход как методологическая база педагогического исследования интенсивно развивается в современной педагогике и философии образования. Разрабатываются культурологические концепции лично-ориентированного образования (Е.В.Бондаревская, В.П.Зинченко, Н.Б.Крылова, В.М.Розин, Е.И.Пассов), рассматривающие образование как самоопределение личности в культуре, становление индивида как человека культуры

В 90-е годы культурологический подход становится методологической базой исследо-



ваний проблем педагогического образования, которые переакцентируют своё внимание с разработки процесса педагогической подготовки учителя как специалиста на анализ проблем становления личностной и профессиональной культуры педагога как способа его жизнедеятельности, «инструмента» реализации индивидуальных творческих сил в педагогической деятельности, результата самоопределения его в культуре. Появляется понятие «педагогическая культура», которое постепенно входит в категориальный аппарат педагогики и подвергается специальному научному осмыслению. Его многозначность Е.В.Бондаревская связывает с различными аспектами (уровнями) исследования педагогической культуры:

- социально-педагогическим, согласно которому педагогическая культура выступает как социальная сфера общества, способ сохранения и передачи социально-педагогического опыта;

- профессионально-педагогическим, включающим в неё всю сферу профессиональной деятельности: требования к ней, закономерности культурной идентификации педагога, культуросообразные педагогические системы, технологии и т.д.;

- индивидуально-личностным, исследующим педагогическую культуру как проявление сущностных свойств личности учителя, родителя, преподавателя вуза, руководителя, интегрирующих в себе педагогическую позицию, качества, профессиональные умения, поведение, индивидуальные достижения [1, с. 38-39]. В исследованиях, посвящённых непосредственно педагогической культуре учителя, также можно выделить несколько направлений.

Первое из них связано с узкоутилитарной, обыденной характеристикой педагогической культуры, сводящей её к совокупности норм и правил поведения и воспитательной деятельности учителя, к определённому уровню педагогической грамотности и образованности. Преодоление данного подхода стало возможным благодаря разработке В.А.Сластёниным и И.Ф.Исаевым понятия «профессионально-педагогическая культура» как феномена, отражающего интегральную сущность личности педагога и объясняющую специфику педагогической деятельности людей, занимающихся ею на профессиональном уровне. Профессионально-педагогическая культура выступает как проецирование в сферу профессиональной деятельности и личности педагога культуры в целом, педагогической культуры общества и

«представляет собой систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности» [3, с. 45].

Второе направление связано с изучением отдельных сторон, компонентов профессионально-педагогической культуры учителя: методологической (В.А.Сластёнин, В.В.Краевский, В.Э.Тамарин, А.Н.Ходусов), историко-педагогической (Е.П.Белозерцев, В.В.Буткевич, А.К.Колесова), нравственно-эстетической (Э.А.Гришин, Н.Б.Крылова, Д.С.Яковлева), профессионально-этической (Е.Г.Силяева), духовной (Е.И.Артамонова, Ю.М.Рябов, Н.Е.Щуркова), коммуникативной (В.С.Грехнёв, Т.Н.Левашева, А.В.Мудрик), технологической (М.М.Левина, В.Г.Пряникова, В.В.Сериков) и др.

При этом справедливо замечание И.Ф.Исаева и Е.Н.Шиянова о том, что выявленные сущностные характеристики разобщены, разноплановы, логически не выдержаны [3, с. 46]. Условность разделения профессионально-педагогической культуры на данные компоненты и анализа их в изоляции друг от друга обнаруживается при попытке описать состав данных компонентов и выделить критерии их сформированности. Авторы данных исследований вполне могут упрекнуть друг друга в расширительном толковании рассматриваемых ими параметров того или иного компонента без строгой их локализации, так как структурный и качественный анализ профессионально-педагогической культуры обнаруживает её комплексный характер, целостную природу и сущность, системную организацию всех её элементов.

Стремление раскрыть профессионально-педагогическую культуру учителя как целостное, интегративное явление, системное взаимодействие ряда компонентов, обеспечивающее субъектное развитие личности учителя в процессе её творческой самореализации отразилось в построении И.Ф.Исаевым модели профессионально-педагогической культуры, в которой она рассматривается как:

- универсальная характеристика педагогической реальности, проявляющаяся в различных формах своего существования (педагогическая культура общества, семьи, школы, отдельной личности);

- системное образование, избирательно взаимодействующее с окружающей средой и



обладающее интегративными качествами целого;

- целостная, комплексная характеристика личности учителя, реализация и формирование которой обуславливаются индивидуально-творческими, психофизиологическими, возрастными особенностями, сложившимся социальным и педагогическим опытом личности [3, с. 46].

В рамках данной концепции сделана попытка определения системообразующих, стержневых компонентов профессионально-педагогической культуры, обеспечивающих её целостность, в качестве которых И.Ф.Исаевым и Е.Н.Шияновым выделены: аксиологический, технологический, личностно-творческий.

Вместе с тем существующие подходы к определению структуры профессионально-педагогической культуры недостаточно отражают динамические характеристики процесса профессионального становления как развёрнутого во времени, непрерывного процесса профессионального самоопределения и саморазвития учителя, осуществляемого в единстве с его личностным самоопределением и саморазвитием, а также не в полной мере объясняют те механизмы, которые обеспечивают перевод педагогической культуры общества в педагогическую культуру отдельной личности, самоопределение учителя в культуре и в профессиональной деятельности. Поиск такого системного, стержневого компонента, который позволил бы объединить статические и динамические характеристики профессионально-педагогической культуры и рассмотреть её как самоорганизующуюся систему, привели нас к феномену культуры самоопределения. Рассматривая в качестве ведущей цели современного воспитания формирование базовой культуры личности, О.С.Газман впервые вводит понятие «культура жизненного самоопределения», выделяя данное личностное образование в качестве стержневого компонента культуры личности и характеризуя его «как способность человека самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности и социального поведения, открывающие возможность к достижению гармонии с собой и окружающим миром» [2, с.7].

Культура самоопределения выступает в качестве личностного образования, обеспечивающего способность человека ориентироваться и осуществлять выбор в быстро изменяющихся и противоречивых условиях современной жизни. Профессиональная деятель-

ность и судьба учителя также сложны, как и окружающий мир, и требуют от него готовности к изменениям и к определению себя, своей позиции в новых условиях жизнедеятельности.

Роль педагогического образования в решении данной проблемы, по нашему мнению, связана со становлением **культуры профессионально-личностного самоопределения учителя**, которую мы рассматриваем как комплексную, интегративную характеристику личности, стержневой динамический компонент профессиональной культуры педагога, обеспечивающий его готовность к непрерывному процессу самоопределения и саморазвития. Педагогическое образование прежде всего призвано научить педагога воспринимать себя как человека, обладающего пока ещё не полностью раскрытым и реализованным потенциалом и берущего на себя ответственность постоянно делать выбор, касающийся целей жизни и профессиональной деятельности; обеспечить его становление как саморазвивающейся и самоадаптирующейся личности, способной определять свой жизненный и профессиональный путь и готовой к решению сложных жизненных и профессиональных проблем.

Специфика культуры профессионально-личностного самоопределения заключается в том, что выступая системообразующим личностным образованием, направляющим процесс профессионально-личностного самоопределения учителя, она сама является результатом предыдущего этапа профессионально-личностного самоопределения и зависит от характера протекания этого процесса. Таким образом, данный феномен можно рассматривать не только как интегративное, системное личностное свойство, но и как качественную характеристику всего процесса самоопределения учителя, отражающую его культуросообразный, культуротворческий характер.

#### Литература

1. *Бондаревская, Е.В.* Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1999. - № 3. – С. 37-43.
2. *Газман, О.С.* Базовая культура и самоопределение личности / О.С.Газман // Базовая культуры личности: теоретические и методические проблемы. Сборник научных трудов / Под ред. О.С.Газмана, Л.И.Романовой. – М., 1989. – С. 5 – 11.
3. *Исаев, И.Ф.* Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педаго-

гического образования в научной школе. / И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов // Известия Российской академии образования. – 2000. - № 3. – С. 45-58.

4. Розанов, В.В. Сумерки просвещения / В.В.Розанов. - М.: Педагогика, 1990. – 624 с.  
5. СЛАСТЕНИН / В.А.Сластёнин. - М.: Издательский дом МАГИСТР ПРЕСС, 2000. – 488 с.

УДК 378.14

## ИЗУЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

А.И.Фукин, Е.Н.Пьянова

### Аннотация

В рамках данной статьи целью является изучение рефлексии студентов на разных этапах образовательного процесса, в контексте формирования профессионального образа мира. Указывается, что успешность формирования профессионального образа мира у студентов, определяется необходимостью включения в профессиональный образ мира рефлексивного компонента. Проведен анализ уровня рефлексивности студентов факультета психологии и педагогики, и факультета физической культуры.

**Ключевые слова:** профессиональный образ мира, рефлексия, студенчество.

### Abstract

The aim of the given article is to study the reflection of students on different stages of the educational process in the context of forming the professional world vision. It's pointed out that the success of forming the students' professional world vision is determined by the need of including the reflection component to the professional vision of the world. The analysis of the reflection level of the students of Pedagogy and Physiology Faculty and Sports Faculty has been carried out.

**Keywords:** professional world vision, reflection, students.

Важнейшей составляющей и важнейшим регулятором трудовой деятельности является образ мира профессионала, который у разных типов профессионалов складывается по-разному и по-разному влияет на мироощущение профессионалов, а также на образ своего места в мире [3]. Понятие «профессиональный образ мира» особенно применимо к тем людям, для которых профессия становится образом жизни. О.Красноярцевой, профессиональный образ мира раскрывается как интегрированная характеристика системной организации, включающей в себя человека, его жизненный мир и сам образ жизни, преобразованный профессией [4].

Из анализа психолого-педагогической литературы следует, что успешность формирования профессионального образа мира у студентов, определяется необходимостью включения в профессиональный образ мира рефлексивного компонента - анализа и оценки особенностей собственного профессионального образа своего «Я» как субъекта профессиональной активности, оценивания перспектив саморазвития, отношения к профессии, установки, перспективных ожиданий. В психологии рефлексия понимается не просто как знание или понимание субъектом самого себя, но и

как знание оценки личностных характеристик субъекта окружающими [9]. Рефлексия обращена на сознание, имеет своим объектом субъективный мир человека. Это мышление, исследующее самое себя, свои собственные формы, предпосылки. Для него характерен критический анализ, оценка противоречий сознания, поиск способов их разрешения.

Субъективное представление профессионального образа мира, несет в себе «следы всей предыстории психической жизни субъекта». Е.Артемова (вместе с Ю.Стрелковым и В.Серкиным) различает три слоя, входящие в структуру субъективного опыта. «Перцептивный мир» (поверхностный уровень) модален, как и образы восприятия, но он является одновременно и представлением, регулируемым более глубокими слоями. К перцептивному миру относятся предсмыслы как нечто, превращающее образы уже в представления и системы перцептивных признаков, имеющие субъективную окраску и субъективно изменяемые пространственно-временные характеристики. Семантический слой («картина мира») является переходным между поверхностными и ядерными структурами. Семантический мир не амодален, но, в отличие от перцептивного мира, целостен. На уровне семантического

слоя Е.Артемяева выделяет собственно смыслы как отношения субъекта к объектам перцептивного мира. Эта целостность определяется уже осмысленностью, означенностью семантического мира. Глубинный слой – «образ мира» (ядерный) амодален. Его структуры образуются в процессе «переработки» семантического слоя. Составляющими ядерного слоя являются личностные смыслы. В трехслойной модели ядерный слой характеризуется как целемотивационный комплекс, в который включается не только мотивация, но и наиболее обобщенные принципы, критерии отношения, основы эталонных систем (перцептивной, оперативной, эмоциональной, сценарной) [10].

Согласно трехслойной модели образа мира, ядерный, семантический и перцептивный слои образа мира тесно взаимосвязаны. Взаимное влияние слоев выражается в том, что ядерный слой образа мира управляет семантическим путем придания ему избирательного и направленного характера, а семантический слой «передает» ядерному слою синтезированные по разномодальным свойствам отношения к объектам действительности, связанные с целями и задачами текущей деятельности. Образ мира описывает интегральный идеальный продукт процесса сознания, получаемый путем постоянной трансформации чувственных образов сознания в значения и смыслы, это наполнение образа реальности значениями. Реальный мир отражается в сознании как образ мира в виде многоуровневой системы представлений человека о мире, других людях, себе и своей деятельности [11]. Он предстает как «отображение в психике человека предметного мира, опосредованного предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами, и поддающееся при этом сознательной рефлексии» [5].

С.Рубинштейн, Б.Ананьев рассматривают образ мира как построение своего жизненного пути личности, как развитие ее «Я». Развитие образа мира формируется через отношение к самому себе, рефлексия своей жизни [8]. В.Поддьяков подчеркивает, что если нет представлений о том, каким будет мир, то невозможно и постановка целей подготовки к встрече с этим миром. Ориентироваться приходится на сиюминутные цели, а не на перспективу. Отсюда следует необходимость формирования образа мира в своей профессии, но для этого необходима рефлексия [6]. В рамках настоящей работы при понимании рефлексии мы

опираемся на концепцию рефлексии А.Карпова [2], которая,

- во-первых, детально проработана автором,

- а во-вторых, операционализована в виде соответствующей психодиагностической методики для определения степени рефлексивности. В рамках данной концепции в структурно-функциональной организации психики рефлексия понимается как психический процесс и психическое состояние, а рефлексивность – как важнейшее базовое личностное и субъектное свойство человека.

Формирование профессионального образа мира у студентов, осваивающих программу высшего профессионального образования, понимается как овладение ими системой профессиональных знаний при определенных педагогических условиях, формирование не только практических умений и навыков, но и профессионально значимых личностных качеств через активное преобразование личностью своего внутреннего мира, что обеспечит в дальнейшем творческую самореализацию в избранной профессии. По словам Я.Пономарева, рефлексия выступает одной из главных характеристик творчества. Человек становится для самого себя объектом управления, из чего следует, что рефлексия, как «зеркало», отражающее все происходящее в нем изменения, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста [7]. Формировать профессиональный образ мира у студентов, считает М.Дьяченко, это значит развивать у них положительное отношение к будущей профессии, интерес, склонности и способности к ней, стремление совершенствовать свой профессионализм после окончания вуза, удовлетворять свои материальные и духовные потребности, постоянно занимаясь избранным видом профессионального труда [1].

Цель исследования заключается в изучении рефлексии студентов на разных этапах образовательного процесса, в контексте формирования профессионального образа мира. В соответствии с целью исследования, в работе был использован тест-опросник определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (А.Карпов, В.Пономарева) [2]. Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими модусами являются рефлексия

в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние. Эти три модуса теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодействуют друг друга, образуя на уровне их синтеза качественную определенность, обозначаемую понятием рефлексия. В силу этого, данная методика ориентируется не только непосредственно на рефлексивность как психическое свойство, но также и опосредованно учитывает его проявления в двух других отмеченных модусах. Отсюда следует, что те поведенческие и интроспективные индикаторы, в которых конкретизируется теоретиче-

ский конструкт, а также сами вопросы методики, учитывают и рефлексивность как психическое свойство, и рефлексиию как процесс, и рефлексирование как состояние.

В исследовании приняли участие 149 студентов 1, 3 и 5 курсов факультета психологии и педагогики (ФПП) и факультета физической культуры (ФФК).

Согласно полученным результатам, представленным в таблице 1, студенты каждого курса разделились на группы с низким, средним и высоким уровнем рефлексивности.

Таблица 1.

Индивидуальная мера выраженности свойства рефлексивности студентов ФПП и ФФК (%)

Уровни рефлексивности	Факультет физической культуры			Факультет психологии и педагогики		
	1 курс	3 курс	5 курс	1 курс	3 курс	5 курс
Высокий	0	0	0	3	0	6
Средний	48	60	65	67	46	58
Низкий	52	40	35	27	54	39

Студенты с низким уровнем рефлексивности, в меньшей степени задумываются над собственной деятельностью и поступками других людей, выясняют причины и следствия своих действий, как в прошлом, так и в настоящем и будущем. Можно предположить что, такие лица имеют низкую психологическую готовность к профессиональной деятельности. Группе студентов со средним уровнем рефлексивности свойственно анализировать и обдумывать свои поступки и при желании тщательно планировать свою деятельность. Они могут посмотреть на себя со стороны, и оценить себя в глазах другого человека, но не все-

гда пользуются этим, или пользуются не в полной мере. Высокий уровень рефлексивности имеется только у студентов ФПП, обучающихся на первом и пятом курсе. Предположительно такие лица имеют высокую мотивацию, которая отмечает стремление субъекта к профессиональному успеху. Но необходимо учитывать, что стремление субъекта к профессиональному успеху, с одной стороны и отсутствие способов самоосуществления себя как специалиста - с другой, могут привести к искажению «образа Я» и снижению эффективности деятельности.

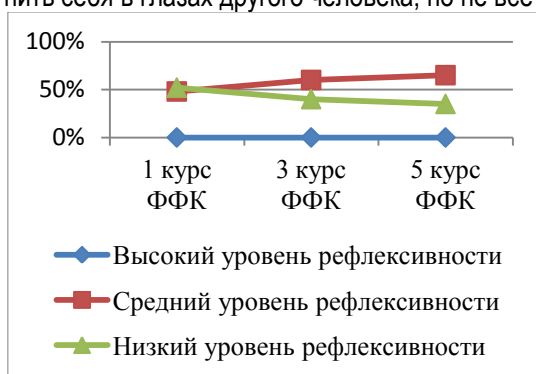


Рис. 1. Распределение выборки студентов ФФК по уровням рефлексивности

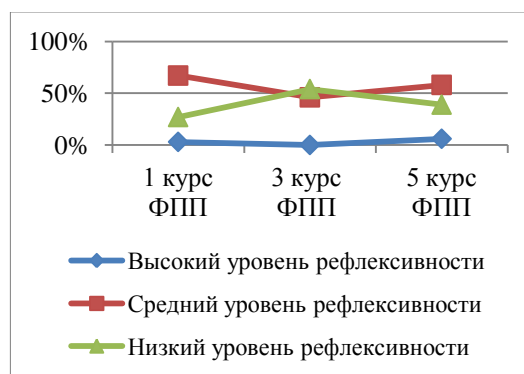


Рис. 2. Распределение выборки студентов ФПП по уровням рефлексивности

Высокая культура рефлексии позволяет осуществлять конструктивное профессиональное поведение и избегать процессов профессиональной дезадаптации, которые, в первую очередь, сказываются на состоянии и настроении личности. Высокая рефлексивная культура помогает сформировать личности ее профес-

сиональное самосознание, которое будет реализовано в профессионально важных качествах, «Я-концепции» профессионала. Высокий уровень рефлексии помогает человеку самоопределиваться как личности внутри профессиональной деятельности.

Согласно данным представленным на рис. 1 и рис. 2, видно, что у студентов-спортсменов высокий уровень рефлексивности не представлен. У студентов-психологов имеется у 3% на 1 курсе и 6% на 5 курсе. Средний уровень рефлексивности, среди группы студентов-спортсменов, от курса к курсу повышается и на 5 курсе он уже составляет 65%. Среди группы студентов-психологов, наблюдается незначительное понижение, и уже к окончанию высшего учебного заведения составляет лишь 58. Низкий уровень рефлексивности среди студентов-спортсменов имеет тенденцию к понижению, когда у студентов-психологов явной такой тенденции не наблюдается, своего пика данный уровень имеет лишь на 3 курсе. Предположительно полученный в ходе исследования результат, связан с тем, что студенты первого курса находятся в адаптационном периоде, в процессе включения в новые условия жизнедеятельности, новую систему требований и контроля, в новый коллектив. Вчерашний школьник оказывается в непривычных условиях организации учебно-воспитательного процесса, с его во многом новыми требованиями и методами, возрастает роль самовоспитания и самообразования.

Осуществив профессиональный выбор, студент-первокурсник начинает создавать и формировать индивидуальный образ будущей трудовой деятельности. Зачастую это представление может иметь достаточные расхождения с реальностью. Обучение на 3-ем курсе характеризуется активным входением студентов в учебно-профессиональный период, когда появляется все больше предметов профессионального цикла. Студент начинает переосмысливать свой профессиональный выбор, заново оценивая свою готовность принадлежать данной профессии и возможность реализовать в ней. Актуализируются профессиональные интересы и перспективные планы. У студентов 5-го курса складываются основы профессиональной идентичности, начинается профессионализироваться интеллект, формируется система учебно-профессиональной деятельности, которая в дальнейшем преобразуется в профессиональную.

На выпускных курсах студентом решается вопрос о специализации в рамках выбранной профессии, о конкретном месте работы. В отличие от первокурсников выпускники осмысливают свой выбор уже не с точки зрения соответствия специальности своим личным инте-

ресам и склонностям, а с точки зрения востребованности ее на рынке труда.

Таким образом, в основном во время образовательного процесса на всех курсах ФФК, и ФПП преобладающими являются низкий и средний уровень рефлексивности. Тем не менее, среди студентов ФФК наблюдается тенденция, к окончанию обучения в вузе, к уменьшению студентов с низким уровнем рефлексивности, в сторону среднего уровня. Это может свидетельствовать о сознательности учения, тем более что для студентов педагогических специальностей, сфера будущей деятельности и основная сфера профессиональных компетенций, формирующихся у студентов, лежат в системе «человек - человек» и требуют тщательного и вдумчивого отношения студентов к изучаемым дисциплинам и к своей личности в целом. Среди выборки студентов ФПП такой ярко выраженной тенденции не наблюдается.

В группе студентов 3 курса имеется смещение в сторону низкого уровня рефлексивности, но уже среди студентов 5 курса преобладающим является вновь средний уровень рефлексивности. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что в развитие рефлексии у студентов-психологов явных изменений не наблюдается. Данный факт может быть объяснен также принадлежностью этой профессии к типу «человек-человек» и соответственно изначально готовностью к работе с людьми, внутренней активностью будущих специалистов, личностной готовностью студентов к труду. Личностная готовность — это свойства личности, необходимые психологу для эффективной работы. Личностная готовность специалиста предполагает психологическую проработку собственных проблем в тех сферах, в которых он собирается практиковать. Еще одним объяснением может являться и то, что в рамках учебной программы создаются соответствующие условия для самопознания, саморазвития, самосовершенствования и самореализации личности студента. Включенностью в учебный процесс вуза не только теоретического, но и практического компонента, включения студента в реальную деятельность практикующих структур. Подводя общий итог исследования, возможно, отметить, что образ мира обеспечивают устойчивость системы связей человека с миром, позволяют ему сохранять целостность и быть когерентным миру.



**Литература**

1. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы: Учебное пособие для вузов / М.И.Дьяченко. - Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
2. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики/А.В. Карпов // Психологический журнал. - 2003. - Т. 24. - № 5. - С. 45-57.
3. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие/ Е.А. Климов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. - 224 с.
4. Краснорядцева, О.М. Психологический механизм «вписывание» информации в профессиональный образ мира / О.М.Краснорядцева // Теория деятельности: фундаментальная наука и социальная практика (к 100-летию А.Н.Леонтьева). - М., 2003. - С. 80-83.
5. Леонтьев, А.А. Языковое сознание и образ мира / А.А. Леонтьев // Языковое сознание: Тезисы докладов IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. - М., 1966. - С.105-106.
6. Поддьяков, А.Н. Образ мира и вопросы сознательности учения / А.Н.Поддьяков // Вопросы психологии. – 2003. - № 2. – С. 127-132.
7. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. - М, 1976. – С. 5-9.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. - СПб., 1998. – С. 45-68.
9. Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества / И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов // Вопросы психологии. - 2003. - № 5. – С. 34-39.
10. Серкин, В.П. Методы психолог субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В.П.Серкин. - М.: Изд-во Пчела, 2008. – 382 с.
11. Смирнов, С.Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов / С.Д.Смирнов // А.Н. Леонтьев и современная психология. - М., 1983. - С.152-155.

УДК 378.6+378.22

**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**В.К.Власова, Э.Г.Галимова**

**Аннотация**

В статье описаны особенности педагогического проектирования содержания образования в условиях развития информационного общества, которые обуславливаются спецификой этого содержания, адекватного социальным запросам. Проектирование нового содержания детерминировано спецификой современного развития общества и выражается в потребности адаптации этого содержания к новым динамичным условиям развития общества. Особое внимание уделяется постоянному пересмотру содержания образования и удалению устаревшего знания с целью включения в него необходимых новых или уточненных знаний. Это приводит не только к разрушению старых связей, форм и методов их организации, но и к зарождению новых более сложных связей, новых упорядоченных форм, что предполагает диагностику индивидуальных профессиональных образовательных потребностей обучающихся и мониторинг информационной образовательной среды.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, педагогическое проектирование, содержание образования, информационно-образовательная среда, развитие информационного общества

**Abstract**

This article describes the features of the pedagogical design of educational content in an information society development, resulting from the nature of the content, adequate to social demand. The new content designing is determined by the specificity of modern society development and is expressed in the necessity of adaptation of this content to the new dynamic environment in the development of society. Special attention is paid to the continuous reviewing the content of education and the removing the outdated information with a view to introducing the necessary new or improved knowledge. This leads not only to the destruction of the old links, forms and methods of their organization, but also to the formation of new, more complex relationships, new streamlined forms that involves diagnostocs of the individual professional educational needs of students and monitoring the information education environment.

**Keywords:** education, pedagogical design, education content, educational information environment, the development of the information society

Динамичное развитие современного общества и наукоемкого производства обуслав-

ливается обеспечением готовности специалиста к динамичным социально-экономическим

переменам в обществе, требующим коренного обновления образовательной системы. В первую очередь, это относится к педагогическому образованию, обеспечивающему кадровую основу для всей образовательной системы.

Новые требования реальной общественной практики противоречат педагогической действительности. Чем более существенными и динамичными являются социально-экономические преобразования в обществе, тем более очевидным становится несоответствие предлагаемого образования динамично изменяющемуся обществу и положению в нем человека.

Для устранения очевидных несоответствий между результатами образования и возникающими (изменяющимися) потребностями человека и общества используются результаты эмпирических или научных исследований. На их глубокое фундаментальное осмысление и исследование социально-экономических перемен в обществе не хватает времени. «Реальная ситуация развивается спонтанно и быстро, а решения должны приниматься немедленно. Педагогическое сообщество вносит коррективы в свою деятельность либо интуитивно-эвристически, либо на основе когда-то существовавших решений, аналогичных в той или иной степени вновь возникающей ситуации. Происходит перенос прошлого опыта в новую реальность с некоторой его доработкой. Такие оперативные эмпирические изменения образования неизбежны, но дают краткосрочный эффект и не могут устранить разность между требованиями общества к образованию и результатами его изменений [1].

Среди проблем профессионального образования в вузах особенно выделяются проблемы оценивания и контроля качества высшего образования, соответствия уровня и содержания подготовки студентов требованиям работодателей, проблемы организации образовательной деятельности обучающихся, проблемы использования сообразных (в т.ч. информационных) технологий обучения, проблемы развития в вузах академичной информационно-образовательной среды, отвечающей современным требованиям и др. [2].

Решение проблем высшего образования при возрастании неопределенности состояния и изменений социально-экономической и информационной среды российского общества, среди которых обновление целевых ориентиров и траекторий развития, требует подготовки и использования соответствующих механиз-

мов обновления и проектирования содержания высшего образования, адекватного новым социально-экономическим условиям деятельности российской высшей школы.

Условием разработки содержания образования как содержания процесса динамичного изменения свойств и качеств личности является особым образом организованная деятельность (В.С.Леднев). В связи с этим, содержание образования становится содержанием целостного процесса формирования личности субъекта через освоение опыта, самовоспитания и саморазвития, т.е. содержание образования, может рассматриваться как целостная педагогическая система [3].

Образование играет роль важнейшего инструмента социальных преобразований, в которых нуждается общество в эпоху социально-экономических перемен.

Прагматичная потребность субъекта в знаниях возникла как социальное явление из необходимости обеспечения его жизнедеятельности. Рост образованности общества, его теоретизация привели к появлению философской функции знания, его накоплению и углублению, связанных с представлениями субъекта о вселенной, искусстве и др. Прагматическая и культурофилософские тенденции перманентно определяют вектор отбора содержания образования в различных культурах и цивилизациях [4].

Динамика становления личности в процессе ее информационного развития представляет собой зависимое от времени изменение свойств и качеств субъекта, проявляющееся в процессе взаимодействия с окружающей средой. Поэтому речь идет об образовании как опыте осуществления различных видов деятельности в информационном обществе [5].

Каждый этап информационного развития общества наполняет свой опыт, свою культуру только ему свойственным содержанием. В связи с этим, опыт является причинным основанием содержания образования. Содержание образования в современных условиях информационного развития общества должно максимально соответствовать социальным запросам, динамично реагировать на происходящие общественные изменения, обеспечивать изменчивость и преемственность культуры.

Изменение подходов к содержанию образования значимость функциональных особенностей педагогической деятельности и средств его проектирования.

Педагогическое проектирование основывается сегодня на методологии системного подхода и достижениях многих современных наук, таких как социальная философия, теория менеджмента. Изучение опыта исследований данных областей позволяет уточнить понятие проектирования как деятельности, её результатах и условиях применения.

Особенности педагогического проектирования содержания образования в современных условиях детерминируются особенностями современного социально-экономического и информационного развития общества, среди которых важнейшими являются быстрый рост, накопление новых знаний и использование информации в различных областях жизни людей.

Информация становится основным ресурсом развития общества, способствует переходу к наукоемким и ресурсосберегающим экономическим технологиям, созданию системы научного управления информационными потоками, развитию возможностей творческой самореализации отдельного человека.

Информационное развитие общества становится необходимым и естественным процессом формирования информационного общества. Согласно Д.Беллу, главным объектом и инструментом деятельности человека в таком обществе становится информация и управление информационными потоками. Таким образом, информационное развитие общества определяется не только ускоренным ростом знания во всех областях человеческой деятельности, но и увеличением коммуникаций людей на основе циркулирования этих знаний и возможностью быстро их получить.

Содержание образования аккумулирует и распределяет информацию, создает информационно-когнитивную среду, где циркулирует новое знание. Информационное развитие общества основано на образовании, т.к. образование поддерживает способ распределения информации в обществе, ведь только подготовленный к освоению новых знаний человек стремится к получению новой информации, имеет все шансы на карьерный рост и становится конкурентоспособным.

Потребность и возможность получения человеком новых знаний способствует расширению возможностей выбора его действий, а, следовательно, и появлению необходимости педагогического проектирования нового содержания образования и эффективного осу-

ществления на этой основе различных видов деятельности человека в обществе.

Система образования в соответствии с динамикой развития информационного общества должна быть обеспечена механизмами быстрого поиска необходимой информации и вводить ее в процесс обучения. Поэтому современное образование вынуждено тщательно регулировать информационные потоки, классифицировать и постоянно верифицировать поступающую информацию, представляющую собой очень большой массив знаний и по объему и по качеству.

Большой объем поступающих знаний требует постоянного обновления содержания образования, удаления устаревшего знания и включения в содержание новых уточненных знаний. Сегодня пересмотр учебных планов и образовательных программ высшего образования необходим каждый учебный год. Система линейного обучения, построенная на накоплении знания, сложившаяся и апробированная в высшей школе, не справляется с очень быстрым приростом новых элементов этого содержания.

Потребности современного общества в процессе своего информационного развития побуждают изменять линейную схему системного профессионального образования и указывают на необходимость создания новых механизмов проектирования содержания, прежде всего, педагогического образования [6].

Объем накопленных к сегодняшнему дню знаний огромен, очевидна невозможность освоения его каждым отдельным человеком. Поэтому образование в условиях современного общества не может быть универсальным.

Появление разнообразных школ и направлений обучения в современном обществе приводит к определенной диверсификации образования. Образование перестает быть однотипным по качеству знаний и по его содержанию даже в рамках одного направления профессиональной подготовки. Поэтому получение качественного образования становится элитарным и оригинальным процессом.

Быстрый прирост знаний и ускорение процессов их интеграции и дифференциации система образования постоянно аккумулирует свое содержание, преобразуя его соответственно ориентации профиля образования на узкую специализацию. Осуществляется дифференциация учебных курсов на общие и специальные, что ведет к специализации обучающихся по достаточно узким проблемам.

Кроме того, на особенности проектирования и необходимость разработки новых механизмов проектирования содержания педагогического образования указывают три основных вектора развития современного образования [7]. Первый вектор – это разработка закона «Об образовании», внедрение Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» и реализация Федеральных государственных образовательных стандартов. Второй вектор – это изменение профессиональных характеристик педагога при переходе к уровневой подготовке бакалавров и магистров образования и введение нового Порядка аттестации педагогических работников. Третий вектор – это изменение социального заказа на подготовку кадров в системе педагогического образования, удовлетворение образовательных интересов обучающихся и развитие содержания педагогического образования на основе мониторинга потребностей рынка труда.

При пересечении всех этих позиций определяется основная проблематика проектирования содержания педагогического образования в современных условиях, направленная на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей педагога.

Предметом проектирования в рамках содержания становятся [8]: профили образования, образовательные программы, учебные дисциплины и отдельные компетенции, представляющие собой различные уровни содержания педагогического образования.

Деятельность по проектированию содержания образования соответствует специфике образовательной деятельности, поскольку проектирование проводится во вновь формирующейся информационной среде образовательных целей и задач.

В процессе проектирования содержания педагогического образования происходит обновление старых связей, поиск форм и методов их взаимодействий, а также зарождаются новые связи, более сложные и упорядоченные.

Процедура проектирования содержания педагогического образования учитывает необходимые квалификационные характеристики педагога, его компетентный профессиональный портрет и личностные характеристики педагога. Представления о профессиональных и личностных характеристиках педагога обеспечивают требования к системе образования, реализуя учебные программы, условия обуче-

ния и обеспечивая новый качественный результат. Это дает возможность представить траекторию образования для конкретного направления подготовки. До начала обучения строится профессиональный портрет специалиста, состоящий из компетентностей и компетенций, присущих каждому конкретному профилю.

Учитывая принцип удовлетворения профессиональных образовательных потребностей, необходимо проводить диагностику индивидуальных потребностей субъекта и мониторинг информационной образовательной среды. Но основанием проектирования содержания современного образования является не социальный заказ, а механизм проектирования содержания педагогического образования, обеспечивающий удовлетворение этого заказа в условиях информационного развития общества. Этот механизм базируется сегодня на современных инструментах регулирования проблем и выбора приоритетов в системе образования, отбора образовательных технологий и определения трудоемкости портфолио как комплексной характеристики содержания педагогического образования.

Современным инструментом сегодня становится информационный анализ образовательных потребностей населения, т.е. так называемый маркетинг образовательных услуг, с учетом возможностей системы образования и потребностей рынка труда. Это специфичные взаимосвязи и взаимодействия, которые ведут к более эффективному удовлетворению потребностей: обучающегося – в образовании; образовательного заведения – в интеллектуальном развитии его сотрудников; общества – в потенциальном саморазвитии совокупного личного интеллекта.

Использование современных инструментов при проектировании содержания педагогического образования позволит образовательному заведению самостоятельно отслеживать ситуацию на рынке труда и образовательных услуг, корректируя в соответствии с ней направленность и востребованность образовательных профилей. Достаточного качества образования, убедительных образовательных результатов, соответствующих современным темпам и требованиям развития общества, невозможно достичь только лишь за счёт увеличения объёма знаний и изменения их содержания. Необходимо также изменение характера взаимосвязей и взаимодействия всех уровней содержания образования и учет необ-



ходимости и своевременности информации, отражающей это содержание.

Целью проектирования становится формирование условий развития образовательной системы, которые обеспечат не только удовлетворение образовательных потребностей конкретной личности и общества в целом с учетом требований рынка труда, но и сохранение системы образования в современных рыночных условиях.

#### Литература

1. Кирилова, Г.И., Власова, В.К. Продуктивные уровни автоматизации образовательного процесса в условиях информационной образовательной среды // Вестник Челябинского государственного университета. - 2013. - № 34 (325). - С. 144-148.
2. Nurullin, R.A. Philosophic problems of correlation between professional education and education in general. // Middle-east journal of scientific research. - № 17 (2). - 2013. - P. 226-232.
3. Михайлов, В.Ю., Кирилова, Г.И., Власова, В.К. Современные методы моделирования педагогических систем // Качество. Инновации. Образование. - 2009. - № 7. - С. 2-8.
4. The development of the common culture and humanitarian education of the vocational school students: The aspects of scientific-methodical support. / Gilmeeva R.H., Mukhametzyanova F.S., Tikhonova I., Mukhametzyanova I., Shaikhutdinova G.A. // Middle-East Journal of Scientific Research. - № 15 (7). - 2013. - P. 931-936.
5. Кирилова, Г.И. Развитие и саморазвитие информационной образовательной среды профессионального образования // Образовательные технологии и общество (Educational Technology Society). - 2012. - Т. 15. - № 3. - С. 358-368.
6. Кирилова, Г.И., Волик, О.Н. Специфика формирования интеллектуального потенциала общества в условиях современной информационной среды (по материалам форума в рамках третьих Махмутовских чтений) // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). - 2011. - Т. 14. - № 1. - С. 375-379.
7. Волик, О.Н. Алгоритмы информационно-средового взаимодействия субъектов в системе образования // Образовательные технологии и общество (Educational Technology Society). - 2011. - Т. 14. - № 4. - С. 448-456.
8. Власова, В.К. Обновление содержания педагогического образования в современных условиях / В.К.Власова, В.Г.Закирова // Филология и культура. - 2012. - № 5. - С. 45-49.

УДК 159.95

## К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И ОБРАЗА МИРА В ПРОЦЕССЕ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

М.Е.Валиуллина

#### Аннотация

В статье проводится анализ взаимосвязей между различными видами рефлексии и характеристиками психического состояния как части образа мира. Рассматриваются различия в представлениях студентов об образе внешнего мира и образе мира внутреннего. Описываются наиболее значимые виды рефлексии, которые необходимо развивать в первую очередь для более масштабного построения образа внутреннего мира, поскольку богатый внутренний мир – это результат последовательного саморазвития личности.

**Ключевые слова:** рефлексия, образ внешнего мира, образ внутреннего мира, психические состояния, студенты, саморазвитие личности

#### Abstract

The analysis of interrelations between different types of reflection and characteristics of mental state as a part of vision of the world is presented in article.

We considered the distinctions in ideas of students' vision of the outside world and of the internal world. The author described the most significant types of reflection which need to be developed first of all for more large-scale creating of inner world vision as rich inner world is a result of consistent self-development of the personality.

**Keywords:** reflection, vision of the outside world, vision of the inner world, mental states, students, self-development of the personality

**Примечание:** исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 12-06-00049а



Механизмы саморегуляции психики и саморазвития личности, особенности их структуры и функционирования до сих пор относятся к перечню психологических феноменов, которые всё еще не достаточно изучены. Однако, без сомнения можно утверждать, что ментальные способы саморегуляции и саморазвития являются ведущими.

Особое положение в списке механизмов саморегуляции и саморазвития личности занимает рефлексия. Рефлексивность как свойство личности, позволяет субъекту осознавать свой жизненный опыт. Как и другие личностные свойства рефлексивность можно развивать. Правильная мотивация совершенно необходима для того, чтобы человек прилагал усилия на возвращение в себе способности к анализу своих состояний, своей системы ценностей, своего жизненного опыта как в прошлом, так и в настоящем.

Благодаря процессу рефлексии осуществляется осознание, оценка, сличение актуального состояния с искомым. Только после рефлексии своего состояния возможно понимание путей его коррекции в случае, если состояние признаётся неудовлетворительным [5].

Рефлексия осуществляется человеком, который живет в определенной социальной и природной средах, обуславливающих индивидуальный субъективный образ мира, выстраивающийся в сознании. Среди путей изучения проблемы образа мира, одним из ведущих на сегодняшний день остается подход А.Н. Леонтьева. Его концепция заключается в представлении о том, что при построении образа предмета или образа какой-либо ситуации, в том числе и для построения образа психического состояния, для человека важны не отдельные чувственные впечатления, а образ мира в целом. Во внутриспсихической реальности человека образ мира выстраивается посредством формирования смыслового поля. Человек в результате получает субъективный образ мира в зависимости от наиболее значимых смыслов, ценностей, приобретенных в процессе жизни установок [3].

Образ мира следует рассматривать как сложившуюся динамическую систему, которая имеет свою достаточно устойчивую структуру, позволяющую воспринимать мир относительно постоянным. В то же время образ мира может меняться, развиваться [6]. Баланс консервативности и изменчивости является одной из характеристик образа мира, позволяющих,

вводить типологию «образов мира» и алгоритмы описания индивидуальных образов мира.

В.В.Петухов, который также много времени посвятил проблеме образа мира, отмечает, что при исследовании эмоциональных форм психического отражения, уместно говорить о переживании мира или «чувстве мира» [4]. Далее В.В.Петухов предполагает, что представление мира, складывающееся за счет эмоционального переживания его, как правило, не рефлексивируется, хотя и является субъективным условием любой деятельности. Рефлексии же подвергаются знания о мире, то есть уже трансформированные результаты представления мира на чувственно-эмоциональном плане.

Известно, что структура психических состояний в значительной степени складывается из эмоционально окрашенных переживаний, связанных с определенной ситуацией жизнедеятельности. Именно эти переживания часто остаются неотрефлексированными в результате чего образ мира человека менее осознан и чувство включенности, своей тождественности с образом мира менее развито, нежели могло бы быть. В свою очередь, недостаточное осознание происходящего не только во внешней реальности, но и на внутриспсихическом плане, порождает невозможность адекватно и гибко реагировать на изменяющиеся условия. Как следствие наблюдается дефицит саморегулятивной функции психики, отсутствие последовательного личностного развития.

В психологической литературе можно обнаружить такие понятия, как «мир внешний» - та реальность, которую человек воспринимает, как существующую вне себя и «мир внутренний» - мысли, образы, представления, чувства, с которыми человек себя отождествляет [2].

Эмпирическое исследование, результаты которого приведены в этой статье, проводилось с целью обнаружить различия в образе мира студентов в тех случаях, когда они рассматривали образ внешнего мира и своё отношение к нему и образ своего внутреннего мира. Кроме того были изучены взаимосвязи между показателями рефлексии, характеристиками образов мира внешнего и мира внутреннего и некоторыми факторами психического состояния, проявившегося в связи с осмыслением образов мира в ситуации психологического исследования.

В ходе исследования испытуемые студенты ответили на вопросы стандартного тест-опросника А.В.Карпова и В.В.Пономаревой

«Методика диагностики рефлексивности» [1]. Методика позволяет определить степень выраженности четырёх видов рефлексии: 1) ретроспективная рефлексия деятельности (осмысление и анализ прошлой деятельности); 2) рефлексия настоящей деятельности (осмысленность и анализ деятельности, проводимой в не столь отдаленное время); 3) рассмотрение будущей деятельности (осознанные представления о деятельности в будущем); 4) рефлексия общения (осмысление особенностей своего общения с другими людьми). Кроме этого студенты заполнили анкету, включающую в себя как представления о мирах

внешнем и внутреннем, так и перечень характеристик психического состояния, а также самооценку параметров своей собственной рефлексивности.

Анкета была составлена на основе метода семантического дифференциала. Ниже приведен список всех показателей, включенных в исследование. Из них жирным шрифтом выделены характеристики самооценки выраженности рефлексивности, курсивом – характеристики, непосредственно относящиеся к представлениям о мире. Обычным шрифтом напечатаны названия определенных параметров психического состояния.

1. <b>Ретроспективная рефлексия</b>	26. <b>Склонность к анализу своих мыслей</b>
2. <b>Рефлексия настоящей деятельности</b>	27. <b>Склонность принимать решения с опорой на прошлый опыт</b>
3. <b>Рефлексия будущей деятельности</b>	28. Вялость, безинициативность
4. <b>Рефлексия общения</b>	29. Сонливость
5. Чувство любви к себе	30. <b>Переживание невозможности глубоко задумываться над ситуацией</b>
6. Чувство любви к человечеству в целом	31. Озлобленность
7. Вера в хорошее будущее	32. Агрессивность
8. Ограниченность возможностей	33. Страх за себя, свою жизнь
9. <b>Мысли о возвышенном, прекрасном</b>	34. <b>Муки совести</b>
10. Уверенность в своих силах	35. Раздражительность, нетерпимость к мелочам
11. Любознательность, интерес к жизни	36. Разочарованность в жизни
12. Чувство защищенности от проблем	37. Переживание тоски
13. Ясность сознания, сообразительность	38. Переживание одиночества
14. Удовлетворенность собой	39. Переживание беспомощности
15. Сила воли	40. Переживание физического недомогания
16. Напряженность в достижении целей	41. Неустойчивость поведения
17. Искренность, открытость	42. Доброжелательность
18. Количество физических сил, энергичность	43. <i>Привлекательность</i>
19. Тревожность	44. <i>Красота</i>
20. <b>Ясность понимания жизненной ситуации</b>	45. <i>Богатство красок, яркость</i>
21. Ответственность за свои действия	46. Переживание печали, скорби
22. Ленность, нежелание что-либо делать	47. <i>Величина, огромность</i>
23. Терпимость к людям, всепрощение	48. <i>Объемность</i>
24. Склонность к отрешенности от внешнего мира	49. <i>Познаваемость</i>
25. <b>Склонность к анализу своих поступков</b>	50. <i>Возможность полного осознания</i>
	51. <i>Способность к кардинальным изменениям</i>
	52. <i>Многообразность</i>
	53. Переживание радости

Испытуемым предлагалась следующая инструкция:

«В литературе можно встретить понятия внешнего мира и внутреннего. К внешнему миру относят то, что человек воспринимает вне себя, снаружи. Внутренний мир – то, что человек чувствует в пространстве своей души, своего сознания. Перед Вами список различных качеств, которыми можно было бы охарактеризовать мир и Ваше отношение к нему. Ваша задача определить насколько сильно, по-

вашему, выражено то или иное ваше качество в мире, который Вас окружает и в Вашем внутреннем мире. Предлагается оценить степень выраженности каждого качества по десятибалльной шкале».

Как видно из инструкции, характеристики психического состояния также относятся к описанию образа мира, как внешнего, так и внутреннего. То же самое можно сказать и об оценке выраженности некоторых показателей

рефлексивности, за исключением тех, которые измерялись методикой А.В.Карпова.

Данные, были обработаны методами математической статистики. Получены следующие результаты:

Существует ряд характеристик, которые выражены во внешнем и внутреннем мирах в большей или меньшей степени относительно средних значений. Были вычислены средние арифметические баллов, выставленных студентами в анкете.

Можно предположить, что показатели анкеты, которые получили после определения средних арифметических от 4,3 до 5,7 баллов недостаточно отрефлексированы и, следовательно, не привлекли особое внимание испытуемых. Остальные, те, у которых менее 4,3 баллов и более 5,7 не оставили студентов равнодушными, а значит, они были осознаны в большей степени.

Таблица 1.

**Сравнительный анализ наиболее и наименее характеристик образа мира и рефлексивности в представлениях студентов о внешнем и внутреннем мирах**

Название характеристик (мир внешний)	X среднее	Название характеристик (мир внутренний)	X среднее
6. чувство любви к человечеству в целом	6,05 (чуть выше среднего)	7. вера в хорошее будущее	6,05
10. уверенность в своих силах	6,05	9. мысли о возвышенном, прекрасном	6,05
14. удовлетворенность собой	6,26	16. напряженность в достижении целей	6,42
15. сила воли	6,63	17. искренность открытость	6,68
18. энергичность	6,95 (существенно выше среднего)	24. склонность к отрешенности от внешнего мира	6,05
20. ясность понимания жизненной ситуации	6,53	26. склонность к анализу своих мыслей	6,11
23. терпимость к людям, всепрощение	3,84 (существенно ниже среднего)	32. агрессивность	3,95 (низкий уровень)
34. муки совести	3,95 (ниже среднего)	42. доброжелательность	6,89
36. разочарованность в жизни	3,84	43. привлекательность мира	6,11
41. неустойчивость поведения	6,26	44. красота мира	7,11
43. привлекательность мира	6,26	48. объемность мира	6,21
44. красота мира	7,05	49. познаваемость мира	6,26
45. богатство красок мира	8,16	51. способность к кардинальным изменениям	6,74
48. объемность мира	6,26	53. переживание радости	6,42
51. способность к кардинальным изменениям	6,26		
52. многообразность	7,21		

Анализ средних арифметических показателей позволяет обнаружить, что значимые единицы, характеризующие представления о внешнем мире и о себе в нём и представления о своем внутреннем мире очень различны.

Были также выявлены достоверные отличия в степени выраженности показателей, характеризующих внешний и внутренний миры.

Таблица 2.

**Статистическое сравнение показателей миров внешнего и внутреннего по t-критерию Стьюдента для связанных выборок**

Название показателя	Фактическое значение критерия t	Достоверность отличий
5. чувство любви к себе	-2,100	p≤0,05
10. уверенность в своих силах	2,150	p≤0,05

15. сила воли	2,100	$p \leq 0,05$
16. напряженность в достижении целей	-2,220	$p \leq 0,05$
34. муки совести	-2,300	$p \leq 0,05$
36. разочарованность в жизни	-2,100	$p \leq 0,05$
45. богатство красок, яркость	3,69	$p \leq 0,01$
46. переживание печали	2,88	$p \leq 0,01$
52. многообразность	2,83	$p \leq 0,01$

Отрицательные значения  $t$ -критерия свидетельствуют о том, что выраженность соответствующих показателей больше при описании внутреннего мира, положительные – более выражен признак в образе внешнего мира.

Было проведено и попарное сравнение корреляционных матриц. Результаты этого сравнения представлены в табл. 3.

Таблица 3.

**Попарное сравнение корреляционных матриц характеристик внутреннего и внешнего и внутреннего миров, показателей психического состояния и рефлексивности**

Взаимосвяз. показатели	Коэфф. корреляции (r) – внешн. мир	Коэфф. корреляции (r) – внутр. мир	Достоверность различий (p)
1-6	-0,29	0,46	$p \leq 0,05$
1-14	-0,55	0,24	$p \leq 0,05$
2-6	-0,31	0,52	$p \leq 0,05$
4-14	-0,51	0,40	$p \leq 0,01$
25-45	-0,26	0,49	$p \leq 0,05$
27-50	-0,12	0,54	$p \leq 0,05$
34-48	-0,50	0,17	$p \leq 0,05$

Обращаясь к табл. 3, можно обнаружить целый ряд различий в структуре взаимосвязей между исследуемыми характеристиками, в том

случае, когда речь идет о внешнем и внутреннем мирах. Перечислим некоторые из них:

Показатели	Взаимосвязь характеристик (внешн. мир)	Взаимосвязь характеристик (внутр. мир)
Ретроспект. рефлексия, рефлексия настоящ. деятельности - переживание любви к человечеству (1-6, 2-6)	Взаимосвязь отсутствует	С усилением обоих типов рефлексии усиливается представление о собственной любви к человечеству
Ретроспект. рефлексия, рефлексия общения - удовлетвор. собой (1-14, 4-14)	С усилением ретроспект. рефлексии и рефлексии общения уменьшается удовлетворенность собой во внешн. мире	Взаимосвязь отсутствует
Склонность к анализу своих поступков - богатство красок в мире (25-45)	Взаимосвязь отсутствует	Усиление склонности анализа своих поступков ведет к представлению о большей яркости и красочности своего внутреннего мира.
Склонность принимать решения с учетом прошлого опыта - вера в возможность полного осознания мира (27-50)	Взаимосвязь отсутствует	Усиление склонности принимать решения с опорой на прошлый опыт влечет за собой усиление веры в возможность полного осознания своего внутреннего мира
Муки совести - представления об объемности мира (34-48)	Усиление мук совести ведет к переживанию мира менее объемным, менее огромным	Взаимосвязь отсутствует.

В целом результаты исследования свидетельствуют о том, что уровень развития различных видов рефлексии, безусловно, влияет на специфику построения образа мира. Это касается и образа внешнего мира и образа мира внутреннего. В свою очередь, и ряд характеристик образа мира влияют на рефлексивность. Из выбранных нами показателей можно выделить несколько, благодаря которым существенно отличается структура взаимосвязей между рефлексивностью и представлением об образе внешнего и внутреннего миров.

Ретроспективная рефлексивность влияет как на построение образа мира внешнего, так и на построение образа внутреннего мира. Это влияние осуществляется за счет достоверной корреляционной связи. Но в случае образа внешнего мира ретроспективная рефлексивность влияет на восприятие мира и себя в нем в связи с переживанием удовлетворенности собой, в то время как при построении образа внутреннего мира этот вид рефлексивности влияет на переживание любви к человечеству в целом, на осознание этой любви. С удовлетворенностью собой во внешнем мире также связана и рефлексия общения, в то время как с переживанием любви к человечеству во внутреннем мире непосредственно связана рефлексия настоящей деятельности.

Усиление склонности к анализу своих поступков, как компонент рефлексии, влияет на восприятие своего внутреннего мира насыщенным яркими красками, в то время как отсутствие желания заниматься самоанализом влечет за собой и представление о своем внутреннем мире как о мире тусклом, не цветном.

Навык принятия решений с учетом осмысления прошлого опыта дает испытуемым уверенность в возможности более полного самоосознания. В то же время ни склонность к анализу своих поступков, ни способность принимать решения с опорой на опыт не влияют непосредственно на переживание красочности внешнего мира и на уверенность в возможности наиболее полного осознания этого внешнего мира.

Наконец, совесть тоже можно отнести к структуре рефлексивности, так как муки совести всегда связаны с осознанием и осуждением в себе определенных поступков. Развитие совести приводит к восприятию внешнего мира менее масштабным. Вероятно, это связано с большей концентрированностью на своих внутренних переживаниях в процессе осознания каких-то неправильных по отношению к другим или к себе действий, мыслей и чувств.

В связи с полученными нами данными не остается сомнений, что для саморазвития личности, для формирования наиболее насыщенного образа её внутреннего мира необходимо развивать в первую очередь некоторые аспекты рефлексии – ретроспективную рефлексивность и склонность принимать решения с опорой на прошлый опыт как часть этого вида рефлексии, а также рефлексивность настоящей деятельности и склонность к анализу своих поступков, как часть этого вида рефлексии. Развитие именно этих параметров рефлексии может способствовать построению образа своего внутреннего мира, как более яркого и привлекательного, содержащего больше любви к людям и веры в возможность самопознания.

#### Литература

1. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. - М.: ИП РАН, 2004. – 243 с.
2. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 224 с.
3. Леонтьев, А.Н. Образ мира // Избр. психологические произведения: в 2 т. – М., 1983. – С. 251 – 261.
4. Петухов, В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского университета. - Серия 14. – Психология. – 1984. - № 4. – С. 13-21.
5. Прохоров, А.О. Рефлексивная регуляция психических состояний: ментальные и субъектно-личностные корреляты. // А.О.Прохоров, А.В.Чернов. Психология психических состояний: сб. статей / Под ред. А.О.Прохорова. – Казань: Отечество, 2014. - Вып. 9. - С. 147-165.
6. Серкин, В.П. Образ мира и образ жизни. – Магадан: Изд-во СМУ, 2005. – 331 с.



УДК 378.4

## МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Ю.Варламова

### Аннотация

Статья обращается к проблеме перехода российской системы высшего образования на многоуровневую систему. В статье анализируются основные документы, сопровождающие Болонский процесс; цели создания Зоны европейского высшего образования соотносятся с образовательными явлениями, характеризующими процесс модернизации системы высшего образования в России.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка; профессиональная компетентность; многоуровневая система; бакалавр; магистр; Болонский процесс.

### Abstract

The article deals with the problem of transition of the Russian system of higher education to the multilevel system. The article analyzes the main documents of the Bologna Process. The purposes of forming European Higher Education Area (EHEA) are correlated with educational phenomena which characterize the process of modernization of the system of higher education in Russia.

**Keywords:** professional training; professional competence; multilevel system; Bachelor; Master; Bologna Process.

Сравнительно недавно система высшего образования в России стала претерпевать значительные изменения, следствием которых стал переход вузов к системе многоуровневого образования. В рамках Болонского процесса были приняты и подписаны главами европейских государств документы, в которых признана значимость процессов и явлений, определяющих направления функционирования системы высшего профессионального образования в странах Европы, в том числе и России.

С целью выявления положений, характеризующих процесс модернизации профессиональной подготовки студентов в российских вузах, был проанализирован ряд документов, сопровождающих Болонский процесс: Сорбонская декларация (1998); собственно Болонская декларация (1999); Левенское коммюнике Конференции европейских министров (2009); Будапештско-Венская Декларация о Европейском пространстве высшего образования (2010); Бухарестское Коммюнике Конференции министров Европейского пространства высшего образования (2012). При анализе содержания документов основное внимание было обращено на следующее: 1) обоснование целей создания единого общеевропейского образовательного пространства, обладающего характеристиками международной конкурентоспособности, мобильности, всемирной привлекательности, соответствия научному и культурному уровню развития современного общества; 2) предполагаемые меры, способствующие

достижению поставленных целей путем модернизации системы высшего образования.

Болонской декларацией обозначены цели создания Зоны европейского высшего образования, обусловленные необходимостью всемирного продвижения европейской системы высшего образования [3], анализ которых позволил определить соответствующие данным целям образовательные явления, характеризующие процесс модернизации системы высшего образования в России. Дадим краткую сопоставительную характеристику этим образовательным явлениям, в соответствии с целями, обозначенными в Болонской декларации.

1. Цели разработки и принятия европейскими государствами единых образовательных степеней в области постепенного и послестепенного образования, необходимость внедрения предложенного Лиссабонской конвенцией о признании Приложения к диплому (Diploma Supplement) обусловлены несоответствием дипломов о высшем образовании выпускников различных стран, а также наличием определенных барьеров для их трудоустройства. Следствием подобных явлений является определенная разобщенность европейского культурно-образовательного пространства, выражающаяся в следующем:

а) неоднородных структурах образовательных программ, разработанных и принятых вузами в разных странах, и неоднородности

учебных дисциплин, составляющих содержание данных образовательных программ;

б) ограниченности применения выпускниками дипломов при трудоустройстве за пределами своей страны. Трудоустраиваясь за пределами своей страны, выпускники большинства европейских стран вынуждены подтверждать свои дипломы путем сдачи экзаменов или при прохождении специально организованных курсов.

Принятие европейскими странами единой модели образования «бакалавриат-магистратура» приводит к признанию того, что выпускник вуза, имеющий определенную степень (бакалавр/магистр), освоил образовательную программу определенного содержания; в дипломе и Приложении к диплому (Diploma Supplement) отражено качество освоения требуемых учебных дисциплин, признаваемых в едином общеевропейском образовательном пространстве; на основе ознакомления с предъявляемыми документами о высшем образовании работодатель может понять, на каком уровне выпускник любого европейского вуза обладает характеристиками, относящимися к осуществлению его профессиональной деятельности. Таким образом, возможности признания дипломов о высшем образовании увеличивают шансы трудоустройства молодых российских дипломированных специалистов в странах Европы и сокращают временные и финансовые затраты, связанные с подтверждением их дипломов.

2. Цель внедрения ECTS (European Credit Transfer System) – европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости вызвана несоответствием образовательных программ и дисциплин высшего образования на общеевропейском уровне, когда вузами одного государства не признавались результаты осуществления подготовки вузом другого государства; отмечалась разобщенность форм и методов контроля, применяемых для определения и оценки уровня усвоения студентом образовательной программы. При переходе на двухуровневую единую систему высшего образования предполагается ориентация российских вузов на единые общеевропейские формы осуществления контроля за уровнем освоения обучающимися образовательных программ, независимо от личностных характеристик студентов, страны, в которой осуществлялось обучение, и места проживания.

3. Согласно Болонской декларации, статичность европейской образовательной систе-

мы, препятствующая свободному передвижению обучающихся, студентов, преподавателей и административного персонала внутри европейского пространства для повышения культурно-образовательного уровня, профессионализма и проведения научных исследований, обусловила выдвижение цели развития мобильности участников образовательного процесса в новой образовательной системе. Переход на единую систему обучения «бакалавриат – магистратура» предполагает преодоление барьеров, препятствующих получению доступа студентов к образовательным ресурсам в зарубежных европейских странах [3]. Для российской системы высшего образования реализация обозначенных целей неразрывно связана с установлением преемственности между образовательными программами не только российских, но и европейских вузов, установлением и применением единых критериев для оценки уровня освоения обучающимися элементов обучения (получением определенных кредитов, зачетных единиц и др.).

4. Направленность образовательной системы единого европейского высшего образования на развитие критериев и методологий обусловлена признанием низкой результативности существующей образовательной системы. Внедрение двухуровневой структуры высшего образования требует разработки и применения единых критериев и методологий, позволяющих объективно оценить качество осуществления подготовки студентов.

5. Болонской декларацией провозглашается цель содействия развитию учебных планов и единых образовательных программ, основанных на сотрудничестве вузов, совместных усилиях различных образовательных структур. Первостепенность данной цели обусловлена необходимостью изменения и обновления учебных планов и программ [3].

В системе высшего профессионального образования при подготовке специалистов российского вузами использовались централизованно утвержденные учебные планы и разработанные на основе учебных планов образовательные программы, не предусматривающие активное сотрудничество с зарубежными вузами и образовательными структурами внутри европейского пространства; практически каждый вуз отличался индивидуальными особенностями реализации собственной концепции осуществления профессиональной подготовки будущих специалистов. Предполагается, что система «бакалавриат – магистратура»

тура» основана на технологиях преемственности и сотрудничества, что проявляется в создании и реализации совместных образовательных программ, организации совместного преподавания, обучения и проведения совместных научных исследований. Для российской системы многоуровневого образования процессы модернизации в этом направлении должны выражаться в расширении сферы контактов и сотрудничества с зарубежными вузами.

На основе анализа содержания последующих Болонской декларации документов можно также обнаружить положения, относящиеся к созданию общеевропейской двухуровневой системы высшего образования и предполагающие модернизацию сложившейся системы.

В Левенском коммюнике Конференции европейских министров и Будапештско-Венской Декларации о Европейском пространстве высшего образования определяется миссия образовательной системы вузов – студентоцентрированность, которая предполагает ориентацию на образовательные потребности студентов и их желания самореализовываться в будущей профессиональной деятельности [2], [6]. В Бухарестском Коммюнике Конференции министров Европейского пространства высшего образования 2012 года поясняется, что студентоцентрированность обучения нацелена на формирование у обучающихся прежде всего прочных и устойчивых профессиональных знаний и умений, самостоятельности и критичности научного мышления, развитие их интеллектуальной независимости в мотивированной обучающей среде [7].

Обратившись к федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования, в которых обозначены требования, предъявляемые к российским бакалаврам и магистрам, мы можем обнаружить нацеленность на последовательное формирование обозначенных качеств у студентов: в бакалавриате закладываются общенаучные и общепрофессиональные основы для дальнейшего образования личности студента в магистратуре. Роль вузов в осуществлении профориентационной работы не игнорируется в силу того, что перед преподавателями ставится задача оказания помощи в первую очередь бакалаврам в выборе профиля дальнейшего обучения в магистратуре через использование соответствующих форм, методов и приемов, содействующих осознанию

обучающимися специфики будущей профессиональной деятельности. В связи с этим, модернизация российской системы высшего образования в России проявляется в направленности содержания образования на учет потребностей студента в профессиональной самореализации, основанной не только на прочности сформированных знаний, умений и навыков профессионального характера, но и на критичности, творческой самостоятельности, научности мышления.

Идея соответствия профессиональной подготовки выпускника вуза современным требованиям общества и особенностям европейского рынка труда развивается в положениях, подчеркивающих важность непрерывного образования личности (образования в течение всей жизни), а также создания тесного сотрудничества между работодателями, студентами и вузами. Конференциями министров Европейского пространства высшего образования обосновывается значимость формирования у студентов вузов междисциплинарных, мультидисциплинарных и инновационных знаний и компетенций, сочетающихся с общими, но актуальными познаниями в определенной предметной области. Указывается, что такая профессиональная подготовленность выпускника будет соответствовать современным требованиям общества и рынка труда [6], [7].

Данные подходы Конференций министров Европейского пространства обусловлены тем, что большинство работодателей Европы столкнулись со следующими проблемами:

- сформированные у выпускников вузов профессиональные знания отличались бессистемностью, оторванностью от других, смежных областей наук;
- молодые специалисты, зная о необходимости постоянной актуализации сформированных вузом знаний, пренебрегали возможностями систематического профессионального развития и совершенствования;
- сформированные в вузе компоненты профессиональной подготовки выпускника не соответствовали требованиям работодателей и реальным особенностям осуществления профессиональной деятельности;
- образовательные возможности вузов по продвижению на практику инновационных форм, методов и средств осуществления профессиональной деятельности были ограничены вследствие недостаточного сотрудничества вузов и работодателей. Профессиональная подготовка студентов в вузе и осуществление

профессиональной деятельности специалистами являлись процессами, в которых наблюдались значительные расхождения. Студенты, обучаясь в вузе, приобретали знания, умения и навыки профессионального характера, которые не всегда находили свое применение при осуществлении ими профессиональной деятельности. Передовые идеи и технологии, разработанные наукой, чаще всего оставались достоянием науки и вузов, так как повышение квалификации и профессиональная переподготовка специалистов осуществлялись в рамках проведения семинаров и организации курсов для специалистов определенной сферы деятельности; к сотрудничеству с вузами обращались редко.

С учетом данных фактов, отмеченных представителями стран-участников Болонского процесса, переход на двухступенчатую систему высшего образования «бакалавриат – магистратура» предполагает осуществление целенаправленной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности; данный процесс должен основываться на тесном сотрудничестве вузов с работодателями.

Таким образом, к предпосылкам, обуславливающим процессы модернизации российской системы высшего образования, относятся:

1) осознание необходимости создания единой Зоны европейского высшего образования, провозглашенной Сорбонской декларацией и поддержанной Болонским процессом;

2) признание противоречий между требованиями изменяющегося социума к системе высшего образования в странах Европы, к участникам образовательного процесса и явлениями, характеризующими функционирование и результативность европейской образовательной системы.

Реформирование образовательной системы Европы, участие России в Болонском процессе и признание необходимости реализации целей создания единого общеевропейского образовательного пространства, – все это привело к модернизации российской системы высшего образования. Были разработаны и приняты новые федеральные государственные образовательные стандарты, в которых были определены новые требования к выпускникам вуза. Профессиональная подготовка студентов нацелена на реализацию компетентного подхода и формирование у студентов определенных компетенций, обеспечивающих успешное выполнение профес-

сиональной деятельности. Профессиональная компетентность – качество, характеризующее выпускника вуза – рассматривается как интегрированное образование, основанное не только на знаниях, умениях и навыках, но и на опыте осуществления профессиональной деятельности, качествах мотивационно-ценностной сферы [1, 4, 5, 8].

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы. Среди реформ, характеризующих модернизацию и переход российской системы высшего образования на двухуровневую подготовку «бакалавриат – магистратура», выделяются следующие:

– принятие ряда мер, способствующих повышению конкурентоспособности современных специалистов-выпускников вузов на европейских и мировых рынках труда: разработка и внедрение положений, предусматривающих введение в систему высшего образования Приложения к диплому (Diploma Supplement) и европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости – ECTS (European Credit Transfer System);

– обеспечение мобильности европейской образовательной системы через осуществление преемственности между образовательными программами европейских вузов;

– внедрение в образовательный процесс вузов форм контроля, позволяющих объективно оценить уровень усвоения студентами образовательных программ вуза, а также качество осуществления вузами подготовки выпускников;

– разработка совместных образовательных программ российских и европейских вузов, нацеленность на организацию совместного преподавания, обучения и проведение совместных научных исследований;

– признание значимости студентоцентрированности образовательного процесса в вузе; то есть необходимость использования образовательных программ, учебных планов, форм, методов и технологий обучения, ориентированных на потребности и особенности личности современного студента;

– обновление образовательных программ и учебных планов европейских и российских вузов с учетом потребностей единого европейского рынка, рынка труда и особенностей ускоряющегося научно-технического прогресса;

– установление сотрудничества вузов с работодателями;

– разработка и утверждение новых федеральных государственных образовательных

стандартов с определением требований к выпускнику вуза.

На начальном этапе модернизации российской системы высшего образования трудно оценить результативность нововведений и мер, которые привели к становлению в России многоуровневого образования. Объективная оценка этого процесса появится с течением времени; она будет основываться на осмыслении сущности, направленности и особенностей функционирующей системы высшего образования, с использованием комплексного сопоставления ее с образовательными системами, действующими в предшествующие и более ранние периоды становления и развития высшей школы в России.

#### Литература

1. Варламова, Е.Ю. Лингводидактическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Лингвистика» / Е.Ю.Варламова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева. – 2013. – № 11 (77). – С. 8-14.
2. Декларация о Европейском пространстве высшего образования (Будапешт-Вена, 12 марта, 2010). Режим доступа: [http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/declaration\\_2010\\_rus.pdf](http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/declaration_2010_rus.pdf)
3. Декларация о Европейском пространстве для высшего образования (Совместное заявление европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 года). Режим доступа: [http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/bolognadeclaration1999\\_rus.pdf](http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/bolognadeclaration1999_rus.pdf)
4. Зеер, Э.Ф. Стратегические ориентиры инновационного развития профессионального образования / Э.Ф.Зеер // Образование и наука. – 2009. – Т. 2. – № 6. – С. 3-12.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – Режим доступа: [nashaucheba.ru/docs/46/45983/conv\\_1/file1.pdf](http://nashaucheba.ru/docs/46/45983/conv_1/file1.pdf)
6. Коммюнике «Болонский процесс 2020 – европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» (г. Левен. 2009). – Режим доступа: [http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/communique\\_leven\\_2009\\_rus.pdf](http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/communique_leven_2009_rus.pdf)
7. Коммюнике европейских министров образования «Максимальное использование нашего потенциала: консолидация Европейского пространства высшего образования» (г. Бухарест, Румыния). – Режим доступа: [http://www.ncsr.ro/bucharest\\_com.pdf](http://www.ncsr.ro/bucharest_com.pdf)
8. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В.Хуторской, Л.Н.Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А.Орлова. – Тула: Издательство Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117-137.

## ПСИХОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015.31

### ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПРЕДМЕТНОГО КОМПОНЕНТА ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, МОТОРИКИ И СТИЛЯ СОВМЕСТНОЙ ИГРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

Э.А.Садретдинова, Э.Г.Волчков

#### Аннотация

В современной педагогической психологии выделяют разные аспекты в рассмотрении внутренних условий деятельности детей в характеристике индивидуального стиля игровой деятельности, которые могут сочетаться друг с другом. Для данного исследования стало изучение характера и содержания взаимосвязи интеллектуального и эмоционального факторов в онтогенезе игровой деятельности старших дошкольников. Один из аспектов заключается в том, что стиль игровой деятельности характеризуется на основе выделения той или иной стороны психической активности дошкольников. Другой, более существенный аспект проблемы



внутренних условий стиля, заключается в его характеристике в зависимости от свойств различных иерархических уровней развития индивидуальности дошкольников и их взаимодействия.

**Ключевые слова:** индивидуальность, стиль, деятельность, интеллект, нервная система, моторика, игра, эмоции.

#### Abstract

Modern educational psychology distinguishes different aspects in considering the internal conditions of children's activities in the characterizing individual style of play activity, which can be combined with each other. For this study the author investigated the nature and content of the relationship between intellectual and emotional factors in the ontogeny of older preschoolers play activity. One aspect is that the style of play activity is characterized by allocating one or other part of preschoolers' mental activity. Another, more significant aspect of the problem of internal conditions of the style consists in its characteristic depending on the properties of differences in hierarchical levels of preschool children's personality development and their interactions.

**Keywords:** personality, style, activities, intelligence, nervous system, movements, play, emotions.

Проведенное исследование подтвердило наше предположение о том, что в динамике первоначального формирования индивидуального стиля игровой деятельности старших дошкольников имеются особенности, обусловленные различиями во взаимосвязи интеллектуальных и эмоциональных факторов, а также выявление индивидуальных характеристик интеллектуального и эмоционального развития дошкольников 6-7 лет, позволяют определить характер индивидуального стиля игровой деятельности через анализ содержания взаимосвязи компонентов вербального, невербального, социального интеллекта, зрительно-пространственной памяти, эмоциональной, мотивационной готовности к обучению в школе, навыков культуры общения, коммуникативных и организаторских навыков, взаимоотношений в среде сверстников, критерия выбора партнера для общения, уровня развития игровой деятельности [1, 2, 5, 6, 8].

На основании теоретического анализа проблемы индивидуального стиля игровой деятельности дошкольников, были исследованы характер и содержание психологических особенностей взаимосвязи интеллектуального и эмоционального факторов [3, 5, 6, 7]. Основную гипотезу составило предположение, что стиль игровой деятельности дошкольников проявляется в интеллектуальной и эмоциональной активностях, а формирование индивидуального стиля игровой деятельности старших школьников зависит от особенностей взаимосвязи показателей соотношения интеллектуального и эмоционального факторов, решение предметных задач и моторики. Однако для подтверждения этих предположений необходимо было решить ряд частных экспериментальных задач, а именно

- подтвердить различия соотношения и взаимного влияния интеллектуального и эмо-

ционального факторов на формирование индивидуального стиля игровой деятельности дошкольников;

- описать репрезентанты характеристик на основе исследования индивидуального стиля интеллектуально-предметного компонента, моторики, совместной игры и общения старших дошкольников с разным типом нервной системы, индивидуального стиля старших дошкольников, как индивидуального симптомокомплекса интеллектуального и эмоционального компонентов развития.

Согласно фактам, установленным в целом ряде исследований в лабораториях В.С.Мерлина, Е.А.Климова [7, 9] существует зависимость индивидуального стиля от свойств общего типа нервной системы, в том числе и от силы возбуждательного процесса: лица с сильной нервной системой предпочитают работать вторым типом индивидуального стиля деятельности, то есть исполнительным, если говорить о предметной деятельности, лидерским – в общении и скоростно-силовым – в моторной активности, а людям со слабой нервной системой свойственен соответственно первый – ориентировочный, подчиненный, точностный стиль.

Как было сказано выше, в нашем эксперименте исследовался выбор индивидуального стиля в различных видах деятельности: предметной, моторной, в общении. При решении задач, выполнении различных заданий испытуемыми той или другой группы фиксировался выбранный ими стиль деятельности. Предлагая в определенных заданиях попробовать действовать, наряду со "своим" и "чужим" стилем деятельности, создавалась предпосылка, для сравнения и возможности высказывания детьми словесной оценки эмоционального предпочтения использования тех или иных приемов и операций.

Анализ данных начнем с предметной деятельности, объясняя это ее ведущим положением и частым использованием в повседневной жизни ребенка. В процессе решения детьми практических задач было выделено три стиля - "ориентировочный", "исполнительный" и "смешанный".

Проведя простейшую обработку результатов, можно заметить, что соответствие выбранного стиля деятельности силе возбудительного процесса нервной системы не является абсолютным, а именно: лица с сильным типом нервной системы работают как своим "исполнительным", так и чужим "ориентировочным", а также «смешанным» стилями деятельности; лица со слабым типом нервной системы аналогично "сильным" не ограничи-

ваются выбором приемов и способов, характерных для их, "ориентировочного" индивидуального стиля.

В связи с этим целесообразно будет разделить испытуемых внутри каждой группы - "сильной" и "слабой" - на три подгруппы по их рабочим стилям:

1-я подгруппа - испытуемые, работающие "своим" стилем деятельности;

2-я подгруппа - испытуемые, работающие "чужим" стилем деятельности;

3-я подгруппа - испытуемые, работающие "смешанным" стилем деятельности.

Результаты выбора индивидуального стиля предметной деятельности детьми дошкольного возраста представлены в табл. 1.

Таблица 1.

**Показатели использования стиля предметной деятельности в зависимости от силы нервной системы (в процентах)**

Рабочий стиль деятельности	Испытуемые	
	Сильные	Слабые
Свой	10 %	6 %
Чужой	10 %	0
Смешанный	64 %	10 %
$\chi^2$	7,06; P < 0,05	

Как видно из таблицы, в группе "сильных" представлены все три подгруппы. Дети чаще работают "смешанным" стилем, при этом некоторые из них выбирают "свой" и "чужой" стили деятельности. Отличная картина у "слабых", где "чужим" стилем не работает никто, большинство испытуемых используют в своей деятельности приемы и способы, соответствующие "своему" стилю, а некоторые из них достигают успешного результата с помощью "смешанного" стиля деятельности.

Используя критерий Пирсона, установим, насколько выражена связь между показателями силы возбудительного процесса и выбранными стилями деятельности. В данном случае  $\chi^2 = 7,06$ ; P < 0,05, что свидетельствует о зависимости названных показателей и значимых различиях в распределении по рабочим стилям у "сильных" и "слабых" испытуемых.

Закономерно возникает ряд вопросов, требующих ответов и разъяснений. Почему, например, испытуемые со слабым типом нервной системы, подтверждая гипотезу о соответствии выбранного стиля деятельности нейродинамическим особенностям субъекта,

не работают "чужим" стилем, отвергая его, а испытуемые с сильным типом нервной системы вопреки той же гипотезе выбирают "чужой" для них стиль деятельности. Как объяснить тот факт, что дети, имея даже одинаковые нейродинамические предпосылки (например, группа "сильных"), работают разными стилями деятельности? Как получается, что работая одним стилем, испытуемые зачастую эмоционально предпочитают другой, и, наоборот, при повторных попытках, имея уже пусть небольшой, но личный опыт и эмоционально предпочитают определенный стиль, они все-таки работают другим, по-видимому, для них более привлекательным?

Для ответа на них необходимо привлечь дополнительные данные, характеризующие испытуемых. На наш взгляд одной из немаловажных особенностей индивида, влияющей на выбор приемов и способов деятельности, является интеллект, а точнее уровень умственного развития ребенка. Попробуем сопоставить данные, полученные в ходе тестирования испытуемых по трем шкалам методики Векслера, направленными на определение уровня

умственного развития детей старшего дошкольного возраста (табл. 2).

Таблица 2.

**Показатели использования стиля предметной деятельности в связи с уровнем умственного развития (в %)**

Уровень умственного развития	Рабочий стиль	
	Свой	Чужой
Высокий	45 %	55 %
Средний	30 %	70 %
Низкий	75 %	25 %
$\chi^2$	9,14; P < 0,05	

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о значимой связи ( $\chi^2 = 9,14$ ; P < 0,05) между уровнями умственного развития и выбором определенного стиля. Так, "свой" стиль выбирают преимущественно дети с низким уровнем умственного развития, в то время как "чужим" работают дети только с высокими показателями интеллекта.

Отметим, что в данный момент анализу подвергаются общие показатели, рассматри-

ваемые вне зависимости от особенностей нервной системы относительно возбуждения. При такой постановке вопроса различия, связанные с нейродинамическими особенностями испытуемых, не прослеживаются. Отсюда возникает необходимость рассмотрения данных отдельно у "сильных" и у "слабых" испытуемых (табл. 3, 4).

Таблица 3.

**Показатели использования стиля предметной деятельности в связи с уровнем умственного развития испытуемых с сильной нервной системой**

Уровень умственного развития	Рабочий стиль	
	Свой	Чужой
Высокий	10	30
Средний	0	0
Низкий	40	20
$\chi^2$	3,00; не значимо	

По данным таблицы 3 связь между выбором "своего" и "чужого" стилей деятельности с уровнями умственного развития не значима. Но было бы неправомерно полностью отрицать зависимость выбора стиля предметной деятельности от уровня умственного развития. Из-за небольшого количества испытуемых связь при обработке данным способом могла не проявиться. Сравним показатели умственного развития испытуемых, работающих типологически "своими" и "чужими" стилями с помощью t критерия Стьюдента. Уровень умственного развития у "сильных" испытуемых, работающих разными стилями предметной деятельности, различается недовольно высоким значимым уровне ( $t = 4,02$ ; P < 0,01). Оказывается, "чужой" стиль выбирают дети с более высоким уровнем умственного развития (сред-

нее значение равно 49,3 балла по тесту Векслера), тогда как "своими" работают дети с более низкими показателями (среднее значение равно 36,6 балла).

Объяснить данное явление можно рациональностью применения определенного стиля деятельности. Напомним, что рациональным считается тот способ достижения результата, который требует наименьших энергетических и временных затрат индивида и при этом приводит к высокоуспешному результату. Попробуем дать объективную оценку рациональности «ориентировочного» и «исполнительного» стилей при решении практических задач.

Для испытуемых с сильным типом нервной системы, но с низким уровнем развития интеллекта оперирование зрительными образами, которое входит в подготовительный этап,

оказывается недоступным либо занимает больше времени и расхода энергии, чем простое многократное повторение проб, примеривание и, следовательно, теряет свою рациональность. Поэтому дети с сильной нервной системой и невысоким уровнем умственного развития выбирают типологически "свой" индивидуальный стиль предметной деятельности. В группе "слабых" типологически "свой" стиль совпадает с объективно рациональным, и дети, независимо от уровня умственного развития, предпочитают работать "своим" (ориентировочным), полностью отвергая при этом типологически "чужой" (исполнительный)

стиль предметной деятельности ( $\chi^2 = 10,00$ ;  $P < 0,01$ ) (табл. 4).

Итак, полученные данные свидетельствуют о регулирующей роли интеллектуального фактора в выборе стиля предметной деятельности при решении практических задач у детей старшего дошкольного возраста.

Что касается влияния эмоций на выбор стиля деятельности у "сильных" испытуемых, то полученные данные свидетельствуют о том, что не всегда типологически "свой" стиль вызывает удовлетворение большей степени, чем "чужой".

Таблица 4.

**Показатели использования стиля предметной деятельности в связи с уровнем умственного развития испытуемых со слабой нервной системой**

Уровень умственного развития	Рабочий стиль	
	Свой	Чужой
Высокий	30	0
Средний	20	0
Низкий	50	0
$\chi^2$	10,00; $P < 0,01$	

Хорошо знакомая деятельность, а именно такой является предметная деятельность и, в частности, предложенные задания, предполагает включение в процесс выбора стиля не только эмоциональный фактор, но и интеллект, а стремление выполнить задание как можно лучше ведет к поиску более рациональных путей их осуществления, причем деятельность, которая требует умственного напряжения выдвигает интеллектуальный фактор на первое место или одно из первых мест [9, 11, 14].

Таким образом, в предметной деятельности у дошкольников на выбор индивидуального стиля деятельности наряду с нейродинамическими предпосылками большое влияние оказывает уровень умственного развития субъекта и эмоции, корректирующие процесс выбора стиля, но сами при этом во многом зависящие от интеллекта испытуемого. Возможно, что и возраст испытуемых повлиял на такое "распределение ролей" между интеллектом и эмоциями. Что касается влияния эмоций на выбор стиля деятельности у "сильных" испытуемых, то полученные данные свидетельствуют о том, что не всегда типологически "свой" стиль вызывает удовлетворение большей степени, чем "чужой". Хорошо знакомая деятельность, а

именно такой является предметная деятельность и, в частности, предложенные задания, предполагает включение в процесс выбора стиля не только эмоциональный фактор, но и интеллект, а стремление выполнить задание как можно лучше ведет к поиску более рациональных путей их осуществления, причем деятельность, которая требует умственного напряжения выдвигает интеллектуальный фактор на первое место или одно из первых мест.

Таким образом, в предметной деятельности у дошкольников на выбор индивидуального стиля деятельности наряду с нейродинамическими предпосылками большое влияние оказывает уровень умственного развития субъекта и эмоции, корректирующие процесс выбора стиля, но сами при этом во многом зависящие от интеллекта испытуемого. Возможно, что и возраст испытуемых повлиял на такое "распределение ролей" между интеллектом и эмоциями.

В теоретической части исследования мы обосновали свое предположение на утверждении, что при выборе индивидуального стиля деятельности взрослые ориентируются на рациональность и эффективность приемов и способов, которые при сформированности

стиля соответствуют их нейродинамическим и психофизиологическим особенностям, а дети в силу незрелости ряда психических процессов будут основывать свой выбор преимущественно на эмоциях, а уже потом на оценке рациональности способов действия.

Можно предположить, что у каждого человека соотношение эмоционального и рационального компонентов в стиле деятельности будет различным в определенных возрастных рамках в зависимости от времени созревания психических процессов. Следовательно, и у дошкольников эта разница будет также существовать. Отсюда, те, у которых созревание психических процессов идет интенсивнее, чем у их сверстников, раньше придут к смене соотношения "эмоционального" и "рационального" регулирования в сторону "рационального".

#### Выводы

1. В старшем дошкольном возрасте у детей при определенных условиях могут начать формироваться индивидуальные стили деятельности, общения, моторики, что рассматривается как условие развития их личности.

2. Стили предметной деятельности, общения, моторики у старших дошкольников детерминированы таким базовым свойством индивидуальности, как сила нервной системы относительно возбуждения.

3. Данные стили проявляются в ситуациях повышенной ответственности, социальной напряженности (стиль общения), проблемных ситуациях (стиль предметной деятельности), при прочном овладении навыка (стиль моторной активности).

4. На формирование индивидуальных стилей существенное влияние оказывают такие психологические факторы, как уровень умственного развития и эмоциональное предпочтение, определяющие структуру стиля (симптомокомплекс приемов, способов, операций) и эмоциональное удовлетворение от его использования при решении задач.

5. Взаимодействуя и взаимовлияя друг на друга, эмоции и интеллект являются важнейшими факторами выбора целей, действий, операций и, следовательно, становятся ключевыми в первоначальном формировании индивидуального стиля у детей старшего дошкольного возраста.

#### Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. О путях и построениях психологии личности // Психологический журнал. - 1983. - N 1. - С. 14-29.
2. Адлер, А. Индивидуальная психология // История зарубежной психологии 30–60-е годы XX в. - М., 1986.
3. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии. - М., 1995.
4. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А. Бодалёва, Б.Ф. Ломова. - М.: Педагогика, 1980.
5. Белоус, В.В. Интегральная индивидуальность: подходы, факты, перспективы // Психологический журнал. - 1997. - № 3. - С. 126-141.
6. Вяткин, Б.А. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие в специфических условиях спортивной деятельности // Психол. журн. - 1993. - Т. 14. - № 2. - С. 73-83.
7. Вяткин, Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека / Перм. гос. пед. ун-т. - Пермь, 2000. - С. 32-34.
8. Изард, К.Э. Психология эмоций (Перев. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.: ил. (Серия "Мастера психологии").
9. Мерлин, В.С., Климов, Е.А. Individual styles of Labour as Determined by the general Type of Nervous System. // Личность и труд: Тезисы сообщений XVIII Международного психологического конгресса. Симпозиум 38. - М.: Наука, 1966. - С. 106-113.
10. Роджерс, К. К науке о личности // История зарубежной психологии. - М., 1986. - С. 199-230.
11. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение). - СПб: Питер-Пресс, 1997.
12. Cramond B. The Torrance tests of creative thinking: from design through establishment of predictive validity // Subotnik R. R, Arnold K. D. (Eds.) Beyond Terman: contemporary longitudinal studies of giftedness and talent. - Norwood. 1994. - P. 229-254.
13. Gruber H.E. The emergence of a sense of purpose: A cognitive case study of young Darwin. In M. Commons et al. (Eds.), Beyond formal operations: late adolescent and adult cognitive development. - N.Y.: Camb. Univ. Press, 1984. - P. 3-27.
14. Sibgatoyllina I.F. Emotional component of childparental interaction within "the structure of social dissynchronism syndrome of intellectually gifted children and teenagers" // IV th European Conference and the XVth Hungarian National Conference on Family Therapy. - Budapest, 2004. - P. 5-23.



## РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

### УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ И ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ОСНОВА ДЕЙСТВИЯ

Р.М.Якупова

#### Аннотация

Деятельностный подход к образовательному процессу вызывает необходимость анализа значимости имеющейся системы учебных действий и ее расширения в процессе активного присвоения социального опыта учащимися и формирования умения учиться. В настоящей работе обсуждаются способы развития психики на основе категорий «онтогенез», «филогенез» и структурных элементов учебной деятельности в рамках общепсихологической теории познания мира. Универсальные учебные действия в форме сознательно контролируемого содержания составляют сознательные операции и соответствующие условия познавательной деятельности, как средства включаются в ориентировочную основу любого действия и формируются опережающе относительно усваиваемого учебного материала.

**Ключевые слова:** учебное действие, деятельность, окружающая среда, психика, ориентировочная основа действия.

#### Abstract

Activity approach to the educational process necessitates the analysis of the significance of the existing system of training activities and its expansion in the active process of assigning of social experience by students and forming the ability to study. In this paper we discuss the ways of mental development on the basis of categories of ontogenesis, phylogenesis and structural elements of training activities within the framework of the psychological theory of cognition of the world. Universal learning activities in the form of a consciously controlled contents constitute conscious operations and appropriate conditions of cognitive activity, as means are included in the estimated basis of any actions and formed prior to the assimilated educational material.

**Keywords:** educational action, activity, environment, psyche, the estimated basis of the action.

#### 1. Постановка проблемы

Современные Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) закрепляют в правовой форме приоритетность деятельностного подхода в передаче общественного опыта следующему поколению людей [3, с. 26]. Основной категорией тем самым оказывается категория «деятельность». Термин «универсальные учебные действия» (УУД) означает: в широком значении – умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, в более узком (собственно психологическом) значении – совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Важно для нас два положения ФГОС - «актуальной задачей становится обеспечение развития УУД как собственно психологической составляющей фундаментального ядра образования наряду с традиционным изложением

предметного содержания конкретных дисциплин» [3, с. 3] и «УУД обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося» [3, с. 28].

Как организовать учебный процесс, позволяющий учащимся качественно усвоить материал фундаментального ядра и формировать у них соответствующие способности учиться? Такой учебный процесс представляет собой условный процесс, отвечающий дополнительным условиям формирования умения учиться. Аналогичная актуальная задача возникает при формировании экологической культуры учащихся: усвоение естественнонаучных знаний и одновременно трансформировать их в экологические знания.

Проблема формирования у детей умения учиться и экологического сознания неотделима от развития человеческого общества и присуща ему с самого начала возникновения. На современном этапе развития человеческого общества остро проявляет себя единая проблема воспитания молодых людей заданного

качества, определяющегося условиями современной общественной жизни и состояниями окружающего природного мира.

## 2. Вопросы исследования

По определению универсальные учебные действия носят надпредметный, метапредметный характер, лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания [3, с. 28]. В терминах УУД выделяются главные результаты обучения и воспитания. ФГОС определяет УУД как умение учиться. Такие определения процесса воспитания и предлагаемая концепция развития УУД направлены на изменение сложившегося положения, на перенос культурно-деятельностной психологии из руслу академической науки на сферу образовательной политики [3, с. 26]. Однако они лишены идеи развития, не создают перспективу и систему последовательных конкретно воспитательных задач. Как следствие требований направлений ФГОС возникает задача перехода из системы УУД в перспективную систему воспитания сознательности. Как найти способы построения задачи перспективы воспитания сознательности?

## 3. Цель исследования

В качестве основных видов универсальных учебных действий в ФГОС выделено четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный. Содержание этих блоков существенно отличаются даже внутри самих блоков. Так, например, к блоку регулятивных действий относятся: целеполагание, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения, саморегуляция. Разнообразие действий внутри блока (целеполагание; планирование и прогнозирование; контроль и коррекция; оценка и саморегуляция), характеризующихся их предметами, дает основание для специального изучения способов их формирования. В связи с этим целью данной работы является изучение особенностей УУД различных блоков, а также их способов формирования в терминах развития.

## 4. Методы исследования

**а. Выделение действия, сознание.** Возникновение труда, общественной, коллективной деятельности сопровождается с распределением труда между членами коллектива и выделением действий, необходимостью согласования своих действий и их результатов со

структурой и результатом живой целостной человеческой деятельности. Каждый член коллектива ориентируется на действия и цели всех остальных членов этого коллектива. Между участниками целостной деятельности устанавливаются определенные отношения, взаимозависимости, без которых производство, труд становятся невозможными. Отношения между участниками целостной деятельности представляют собой сознание. Сознание обязано выделению, абстрагированию действий от целостной деятельности.

**б. Значения и разумный смысл.** Познавательные результаты действий идеализируются в форме языковых значений. Языковые значения (или просто значения) несут в себе способы, предметные условия и результаты действий, независимо от субъективной мотивации деятельности людей, в которых они формируются [4, с. 144]. Обобщаясь, значения оказываются достоянием индивидов, и образуют систему индивидуального сознания. С развитием общества и разделением труда общественно выработанные значения начинают движение в системе индивидуального сознания, в жизни отдельного человека (внутреннее движение). Происходит раздвоение одного того же значения: сознаваемое объективное значение и значение этого значения для субъекта, индивидуума. Чтобы избежать удвоения терминов (значение сознаваемого объективного значения для субъекта) А.Н.Леонтьев предложил говорить о личностном смысле. «Если внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами» [4, с. 153]. Эта реальная двойственность существования значений для субъекта отражает то, что жизнь человека есть жизнь в обществе и природе.

**с. Системные качества сознания.** Когда в психическое отражение мира конкретного человека вливаются идеализированные в значениях результаты общественно-исторической практики, то эти результаты приобретают новые системные качества. Раскрытие этих качеств является одной из задач психологии как науки. Значения производятся обществом, в них выражается движение науки и ее познавательных средств, религиозных, философских, политических представлений; они в своем развитии подчиняются общественно-историческим законам и логике своего развития. В таком движении значений скрывается другое их дви-

жение – их функционирование в процессах деятельности, сознания конкретных людей, посредством этих индивидуальных процессов значения только и существуют. Сознание проявляет собственную структуру, образующими которой являются значения и личностные смыслы.

**d. Отношения мотивов и целей.** На всех этапах исторического развития деятельность человека не меняет общего строения и осуществляется сознательными действиями, совершается переход целей в объективные продукты и подчиняется побуждающим ее мотивам. Существенно меняется характер отношений, связывающих между собой цели и мотивы деятельности; эти отношения являются психологически существенными. Для субъекта осознание и достижение конкретных целей, овладение средствами, операциями действия есть способ утверждения его жизни, удовлетворения и развития его материальных и духовных потребностей, опредмеченных и трансформированных в мотивах его деятельности. На первоначальных этапах формирования сознания значения оказываются слитными с личностными смыслами, и только в процессе развития принимают формы образующих системы индивидуального сознания, соответствующих реальности объективного мира и самой жизни конкретного человека в этом мире, с ее мотивами. Личностные смыслы, как и чувственная ткань сознания, не имеют своего «наиндивидуального», «не психологического» существования. Воплощение смысла в значениях есть психологически содержательный, однако, не автоматически и одномоментно происходящий процесс. Смысл определяется процессами жизни, раскрытие его заключается в установлении той значимости значения, которую имеет данное значение в личной жизни человека.

**e. Сознательное отражение.** Формирование личностных смыслов связано с формированием значений. Эта связь непосредственно вытекает из сознания жизни человека. Сознательное отражение в отличие от психического отражения, свойственного животным, есть отражение предметной действительности в ее отделенности от наличных отношений к ней субъекта, выделяющее ее объективные устойчивые свойства. В сознании образ действительности не сливается с переживанием субъекта.

Как же происходит такое отражение? Труд есть процесс, происходящий между человеком и природой, в котором человек своей собст-

венной деятельностью опосредствует, регулирует и контролирует обмен веществ между собой и природой. Он совершается при помощи орудий труда с учетом свойств предметов и в условиях совместной деятельности; так что человек вступает в этом процессе не только в определенные отношения к природе, но и к другим члена общества. Люди не могут производить без общения для совместной деятельности и для взаимного обмена своей деятельностью. Труд представляет собой преобразование природы людьми, чтобы присвоить вещество природы в форме, пригодной для их собственной жизни. Труд коллективная деятельность – то главное, которое лежит в основе человеческой жизни, мотивом этой сложной деятельности является производство условий жизни. Для изменения вещества природы (предмета труда) человек использует средство труда – вещь, комплекс вещей, которые он помещает между собой и предметом труда; они служат для человека в качестве проводника его воздействий на предмет труда. Человек в процессе труда познает природу, использует свойства вещей для того, чтобы в соответствии со своей целью применить их как орудия воздействия на другие вещи, являющиеся предметом труда. По сути, преобразование природы человеком происходит за счет взаимодействия предметов, предметов труда и средств труда. Предмет, которым человек овладевает непосредственно, есть средство труда, а не предмет труда. В процессе труда человек подвергает вещи испытанию другими вещами, вызывает их взаимодействие. Сознательная устанавливающаяся отношения и взаимодействия между вещами, люди судят по воспринимаемому ими изменению вещей о скрытых от людей свойствах этих вещей. Такой путь познания природы и есть путь мышления. Необходимым условием возникновения мышления является выделение и осознание объективных взаимодействий предметов. Осознание взаимодействий впервые совершается только в процессе труда.

Вместе с появлением действия, как мы видели, главной единицей деятельности человека, возникает основная, общественная по своему происхождению единица человеческой психики – разумный смысл для человека того, на что направлена его активность [2, с. 282]. Связь предмета действия – цели и того, что побуждает деятельность (мотив) предстает перед человеком в непосредственной чувственной форме – в форме деятельности чело-

веческого трудового коллектива. Деятельность людей отделяется для их сознания от предметов; она начинает сознаваться людьми как их отношение. Иными словами, сама природа – предметы окружающего их мира – также выделяется для людей и выступает в своем устойчивом отношении к потребностям коллектива, к деятельности конкретного человека. Например, пища (булка и т.п.). Она выделяется не только практически, но и теоретически, т.е. удерживается в сознании, в мозгу как «идея».

**f. Переход познания в мышление.** Отделение отражения предметной действительности в сознании от отношений человека, по сути, является переходом человеческого познания в мышление. «Существеннейшей и ближайшей основой человеческого мышления является как раз изменение природы человеком, а не одна природа как таковая, и разум человека развивался соответственно тому, как человек научался изменять природу» [5, с.198]. Мышление есть процесс сознательного отражения окружающей действительности в объективных ее свойствах, связях и отношениях, в том числе недоступных непосредственному чувственному восприятию. Язык, сознание, мышление изначально непосредственно вплетены в производительную деятельность, в материальное общение людей.

#### **5. Филогенез и онтогенез, их отношения**

Предыстория человеческого сознания представлена сложным и длительным процессом развития психики животных. Материальную основу развития психики животных составляет формирование «естественных орудий» их деятельности – их органов и присущих этим органам функций [4, с. 263]. Возникновение труда было подготовлено всем предшествующим ходом развития.

У животных различают два вида опыта: опыт, сложившийся филогенетически и закрепленный наследственно, и индивидуальный опыт, приобретаемый прижизненно; этим опытам соответствуют два вида механизмов поведения. В механизмах наследственного опыта фиксировано само поведение; в механизмах же приобретения индивидуального опыта наследственно фиксирована только возможность формирования поведения, осуществляющего индивидуальное приспособление. Индивидуальное поведение всегда формируется на основе наследственного, видового поведения, и состоит в приспособлении видового поведения к изменчивым элементам среды. Онтогенети-

ческое развитие животных может быть представлено как накопление индивидуального опыта в сложных изменчивых внешних условиях.

В отличие от животного у человека имеется усваиваемый им общественный, исторический опыт. «Тысячелетия общественной истории дали в этом отношении больше, чем миллионы лет биологической эволюции» [4, с. 542]. В отличие от филогенетического развития животных, достижения которых закрепляются в форме изменения самой биологической организации, в развитии их мозга, психическое развитие ребенка является процесс усвоения, присвоения им достижений развития предшествующих поколений людей, которые не фиксируются морфологически и не передаются путем наследственности.

#### **6. Особенности и способы формирования универсальных учебных действий**

УУД являются обобщенными действиями и носят надпредметный характер. Применительно к учебной деятельности выделяется три вида личностных действий, в том числе смыслообразование, т.е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом; ученик должен задаваться вопросом: какое значение и какой смысл имеет для меня учение? – уметь на него отвечать. Для того чтобы воспринимаемое учебное содержание было осознано оно должно занять в структуре учебной деятельности место цели действия и тем самым проявить соответствующее отношение к мотиву этой деятельности. Единственный способ удержать в качестве предмета своего сознания учебное содержание состоит в том, чтобы действовать по отношению к этому содержанию. Актуально осознается только то, что входит в деятельность как предмет того или иного осуществляющего ее действия, как его непосредственно цель. Учебное обучение замечательно тем, что оно требует от учащегося способности внутренне, теоретически действовать в условиях познавательной учебной деятельности. Возникает проблема, как возможно воспитывать у других внутренние действия? Основными вопросами являются: 1 - сознание учебного материала; 2 – как осознается учебный материал, чем становится он для личности ребенка.

Рассмотрим эти вопросы кратко.

Положение, что актуально осознается содержание цели действия, не распространяется на то содержание, которые «оказываются осознанным», т.е. контролируется сознанием. Соз-

нательно контролируемое содержание в отличие от актуально осознаваемого не должно обязательно занимать структурное место цели в деятельности. Сознательно контролируемое содержание включает сознательные операции – способы выполнения действия и те условия, которым эти операции отвечают. Сознательная операция есть такой способ действия, сформированного путем превращения в него ранее сознательного целенаправленного действия. Не всякая операция есть сознательная операция: таковыми являются операции, возникшие у человека путем «приложения» действия к предметным условиям или простейшего подражания.

#### Итоги исследования

Операции, фиксированные только «по ходу действия», путем двигательного приложения, не являются сознательно контролируемыми. Поэтому УУД должны быть сформированы в форме сознательного действия, а потом фиксироваться в форме автоматического навыка, сознательной операции, чтобы школьники могли сознательно их контролировать.

#### Выводы

Овладение знаниями, обобщениями, понятиями требует сформированность адекватных умственных операций, начиная с активного формирования у детей операций с внешни-

ми предметами с последующим преобразованием (сокращением) этих внешних операций в речевые формы (вслух и шепотом), а затем во внутренние (умственные) операции. Этот процесс подробно изучен в работах П.Я.Гальперина и его сотрудников, в которых разработано учение о поэтапном формировании умственных действий [2, с. 271-316; 1].

#### Литература

1. Гальперин, П.Я., Кабыльницкая, С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974. – 102 с.
2. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука: Под ред. А.И. Подольского. / Вступительная статья А.И. Подольского. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Энгельс, Фридрих. Диалектика природы. – М.: Политиздат, 1982. – XVI. - 359 с.

УДК 376.112.4

## О РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

С.Д. Мухаметрахимова

#### Аннотация

В статье рассматривается проблема влияния содержания учебного предмета «психология» на развитие личности школьника. Уточняется понятие «учение», «усвоение». Рассматриваются стадии усвоения. Приводятся результаты эмпирического исследования по изучению личностноразвивающего потенциала психологии как предмета по развивающей программе И. Вачкова «Психологическая азбука. Начальная школа».

**Ключевые слова:** учение, усвоение, развитие личности личностноразвивающий потенциал учебного предмета.

#### Abstract

The article examines the problem of the influence of the content of the subject "psychology" on the development of the schoolchild's personality. We clarify the concept of "teaching" and "digestion." We consider the digestion stages. The results of empirical studies on influence on personality development of psychology as a subject in I. Vachkov's developing program "Psychological ABC. Elementary School."

**Keywords:** teaching, learning, personal development, influence on personality development.

В последние десять лет цели образования претерпели большие изменения. Если раньше считалось, что обучение – это деятельность и она направлена на усвоение знаний, умений и

навыков, то сейчас обучение понимается как процесс подготовки обучающихся к реальной жизни, формирование готовности к тому, чтобы иметь активную позицию, успешно решать



жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка труда [9, с. 33]. Механизмом решения этих задач является формирование универсальных учебных действий. Личностные универсальные учебные действия обеспечивают «ценностно-смысловую ориентацию обучающихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях» [9, с. 95].

Среди многочисленных определений личности привлекает такое определение: «Человек, являющийся личностью, обладает таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью» [1, с.156]. Рассматривая проблему формирования личности, автор этого определения подчеркивает: «Путь формирования личности ребёнка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и превращения его в активного преобразователя и этой среды, и своей собственной личности» [1, с. 197].

Много работ посвящено развитию познавательных процессов, творческих качеств, формированию ценностных ориентаций, гуманизации личности подростка, исследовательских умений, мотивации и т.д. в процессе обучения математике, русскому языку, физике и т.д. В данной ситуации личностно-развивающий потенциал психологии как предмета остается не раскрытым в силу необязательности данного предмета в общеобразовательной школе.

Самым общим понятием, обозначающим процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли), является обучение. Обучение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им передаваемого (транслируемого) ему общественно-исторического опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта определяется как учение. Проведенный И.Ильсовым [4] системный последовательный анализ основных концепций учения показал, что учение рассматривается как:

- приобретение знаний и умений решать разные задачи (Я.Коменский);

- усвоение знаний, умений и развитие – совершенствование общих познавательных процессов (И.Герbart);

- приобретение знаний, умений и навыков в определенных дисциплинах (А.Дистервег), при этом А.Дистервег различал учение и развитие;

- активный мыслительный процесс, связанный с преодолением затруднений – возникновением проблемной ситуации (Дж. Дьюи);

- активный процесс построения новообразований из элементов чувственного и мысленного содержания при необходимом участии внешних движений (В.Лай);

- получение знания и решение проблем (К.Ушинский);

- активный процесс внутренней самостоятельности ученика, являющийся внутренней стороной педагогического процесса (П.Каптерев);

- П.Гальперин определяет учение как усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий [3].

- По Д.Эльконину и В.Давыдову, учение представляет собой специфический вид учебной деятельности, а по теории А.Леонтьева учение (наряду с игрой и трудом) – тип ведущей деятельности, которая не только занимает большой период времени (часто до 15-16 лет), но и в русле которой формируется сама личность ученика, его интеллект, частные виды деятельности [5].

- изменение поведения, изменение внешних реакций на изменяющиеся стимулы по схеме «стимул – реакция» (Дж. Уотсон) и по схеме «ситуация – ответная реакция» с обязательным подкреплением (Э.Торндайк, Б.Скиннер, К.Халл); приобретение новых планов, когнитивных карт поведения в проблемных ситуациях по формуле «стимул – промежуточная переменная (образ, карта, план) – реакция» (Э.Толмен);

- усвоение значения, т.е. приобретение способности вызывать некоторыми раздражителями (прежде всего речевыми знаками) те же реакции, что и при объекте-раздражителе, а также усвоение инструментальных реакций (Ч.Осгуд);

- реструктурирование прежних структур опыта, где две фазы – образование (впервые) новых форм деятельности (успех) и сохранение и воспроизведение возникших новых форм деятельности (память) (К.Коффка);

- разные виды приобретения опыта по трем основаниям: постепенность - скачок;

осознанность - неосознанность; осознание явных и неявных связей (Ж.Пиаже);

- изменение содержания отражения объектов действительности в трех формах, существующих у человека: внешне-двигательной, чувственно-образной и символической (Д.Брунер);

- регулируемый процесс получения кодирования, хранения и использования информации (Р.Гэгни);

- вид деятельности, в которой субъект в данной ситуации изменяется под влиянием внешних условий и в зависимости от результатов собственной деятельности, строит свое поведение и свои психические процессы так, чтобы понизить новой информацией степень своей неуверенности и найти правильный ответ или адекватное правило поведения (И.Лингарт);

В русле наших исследований рассмотрено обучение как механизм саморазвития (И.Лингарт) представляется наиболее адекватным.

Усвоение является основным понятием всех теорий обучения (учения, учебной деятельности) вне зависимости от того, выделяется оно как самостоятельный процесс или отождествляется с учением. Усвоение – это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы (сенсорно-перцептивные, мнемологические), обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала, применения его в новых ситуациях решения практических и теоретических задач. По определению С.Рубинштейна, «процесс прочного усвоения знаний – центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или к прочности запоминания. В него включаются восприятие материала, его осмысление, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя, и т.д.» [7, с. 502].

Согласно С.Рубинштейну, выделяются следующие стадии процесса усвоения: «...первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в широком смысле слова, его осмысление, специальная работа по его закреплению и, наконец, овладение материалом – в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике» [7, с. 503].

Каждая из этих стадий связана с другой и обусловлена характером взаимодействия учителя – ученика. Каждая из них определяет конечный эффект усвоения.

Начальный этап ознакомления с учебным материалом, или «первая встреча» с ним, имеет большое значение для всего процесса усвоения. Не менее важно на этом этапе то, что предпосылается восприятию, а именно апперцепция. Она «включает активное сознательное отношение личности к воспринимаемому, которое не исчерпывается содержанием представлений [7, с. 504] и не сводится к их массе. Само восприятие включает в себя осмысление. Мыслительная работа «охватывает восприятие со всех сторон: предваряя его, в него включаясь и над ним надстраиваясь» [7, с. 504].

Осмысление – это второй этап. Он, входя в первый, является основой третьего этапа – запоминания. Запоминание учебного материала есть, по С.Рубинштейну, не только постоянное осмысление, включение в новые смысловые связи, но и переосмысление этого материала. Главное, что все время должно осуществляться не только «повторительное», но и свободное воспроизведение учебного материала. «Уточняя, формулируя свою мысль, человек формирует ее; вместе с тем он прочно ее запечатлевает» [7, с. 506]. Это положение С.Рубинштейна является основополагающим для организации усвоения.

Четвертый этап усвоения – применение на практике – есть не только результат учения, но и способ овладения знаниями, их закрепления, формирования прочных навыков. Существенна мысль С.Рубинштейна, что на этом этапе усвоения овладение знаниями направлено уже не на учение, а на другие, практические, цели. Это «жизненный контекст, в котором знания и умения обретают иные качества» [7, с.508].

Данная развернутая схема усвоения от первой встречи с учебным материалом до его использования в различных ситуациях на практике представляет общую стратегию усвоения. Она может быть сопоставлена с одной из наиболее разработанных в психолого-дидактическом плане конкретных схем поэтапного управления формированием умственных действий, по П.Гальперину, Н.Талызиной. Как отмечает Н.Талызина, рассматриваемая теория выделяет в процессе усвоения принципиально новых действий пять этапов [8].

Важная характеристика усвоения – его управляемость. Управление усвоением может осуществляться по пути поэтапного формирования умственных действий. При рассмотрении усвоения С.Рубинштейн подчеркивает очень важную для общего контекста личностно-деятельностного подхода к обучению мысль: «усвоение... вообще весь ход учения существенно обусловлен теми специфическими отношениями, которые складываются у ученика в процессе обучения к учебному материалу, к учителю, к самому учению», а само обучение в то же время «...формирует не только те или иные способности, но и личность в целом, ее характер и мировоззрение» [7, с. 510].

Под усвоением материала при изучении психологии следует понимать усвоение детьми умений и навыков самопознания, создающих предпосылки для самоизменения, личностного развития и развития самосознания.

Ученик, с одной стороны, знакомится с психологией через осознание собственных психологических феноменов, а, с другой стороны, он может осмысливать и понимать явления своей психической жизни благодаря уяснению объективных психологических законов.

Важная особенность получения психологических знаний заключается в том, что позволяет развивать самосознание, рефлексию детей в процессе специально организованного самоузнавания и взаимоузнавания. Изучая психологию, дети обучаются замечать психологические факты, явления, закономерности в повседневной жизни, в своем поведении, и поведении окружающих.

Знания о самом себе являются важным фактором становления личности. Знание себя, осознанность своих взаимоотношений с окружающими предполагают анализ, внутреннее обсуждение на основании своих действий, поступков, т.е. определенный уровень развития рефлексии, которая и является одним из важнейших психических новообразований, формирующихся у младшего школьника в процессе учебной деятельности.

Рефлексия – это механизм удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектов. Этими субъектами могут быть как люди (идентифицируясь с другим, человек смотрит на себя его глазами), так и различные Я: Я–познающее, Я–познаваемое, Я–наблюдающее одновременно за Я–познающим и Я–познаваемым.

Таким образом, рефлексия позволяет как бы отстраниться и проанализировать познаваемое с разных позиций, с установлением причинно-следственных связей. Важнейшим условием личностного развития является переход на более высокий уровень самосознания, реализуемый на основе развертывания рефлексивных способностей.

Через обучение способам и приемам самоанализа ребенок приходит к осуществлению попыток ответить на важнейшие философские вопросы «Кто я? Какой я?». Эти ответы носят пока наивный и ограниченный характер, но на этом этапе достаточно того, чтобы ребенок мог назвать пять – шесть своих самых больших достоинств и три – четыре недостаточно развитых качества, а также мог сравнить себя с другими по степени сформированности той или иной характеристики.

В рамках эмпирического исследования, проведенное в школе г. Уфы, в первых классах было проведено диагностика личностной сферы: проективная методика «Рисунок человека» (групповая форма), шкала самооценки внимания (индивидуально), методика диагностики импульсивности и рефлексивности (индивидуально); проведение беседы с каждым учеником на выявление Я-концепции и диагностика устойчивости внимания по методике Пьерона – Рузера (групповая форма). Затем в течении года были проведены уроки по дисциплине «Психология» по развивающей программе И.Вачкова «Психологическая азбука. Начальная школа» [1].

Важнейшее отличие предлагаемого курса от других, изучаемых в начальной школе (например, программы Прихожан, Овчаровой), состоит в смещении акцентов с обучения на развитие, даже точнее сказать, с обучения, в процессе которого происходит развитие.

Содержанием программы является знакомство детей с основными психологическими понятиями и тренировка элементарных умений и навыков рефлексии, а не обучение детей психологии как науке (такая задача не приемлема на данном этапе).

Главной целью этой программы выступает развитие личности и, в частности, его самосознания и рефлексивных способностей в тех пределах, которые определяются возрастными возможностями требованиями «психологической безопасности», предохраняющими ребенка от излишней «боли самопознания». Занятия проводились один раз в неделю по одному уроку (35 мин.) со всем классом.

В результате экспериментального обучения был раскрыт личностноразвивающий потенциал психологии как предмета. Достоверность изменений обеспечивалась математической статистикой (Т-критерий – Вилкоксона). Для уточнения результатов требуется повторное, более масштабное повторение эксперимента, однако и эти данные позволяют предлагать изучение психологии в начальной школе в рамках коррекционной программы в рамках внедрения ФГОС.

#### Литература

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И.Фельдштейна. 2-е изд. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 235 с.
2. Вачков, И., Аржакаева Т., Попова, А. Развивающая программа «Психологическая Азбука. // Начальная школа» // Вестник практической психологии образования, № 3 (4) июль – сентябрь 2005.
3. Гальперин, П.Я., Кабыльницкая, С.Л. Экспериментальное формирование внимания // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – С. 21-34.
4. Ильясов, И.И. Структура процесса учения. - М., 1986. – С. 7-12.
5. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 5-10.
6. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М.: АКАДЕМА, 2002. – С. 23-27.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – С. 503-504.
8. Тальзина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. - М.: Просвещение, 1988. – С. 67-78.
9. ФГОС 2-го поколения утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 № 373. – С. 95-97.

УДК 372.8:57

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ И ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО БИОЛОГИИ

Н.М.Егорова, Л.И.Семкичева

#### Аннотация

Информационные технологии получили широкое распространение в системе образования. В статье раскрывается роль информационных технологий в учебном процессе. Авторами представлен опыт использования данной технологии на различных этапах урока в школьных курсах биологии, а также во внеклассной работе.

**Ключевые слова:** информационная технология, учебный процесс, урок, биология.

#### Abstract

Information technologies are widely used in the system of education. The article explores the role of information technologies in educational process. The authors present the experience of using this technology at various stages of a lesson in school biology courses, as well as in extracurricular activities.

**Keywords:** information technology, educational process, lesson, biology.

Современный учитель, обеспечивая качественное образование, обязан использовать в учебном процессе информационные технологии.

Информационная технология обучения – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио и видеосредство, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией [3, с.116].

На федеральном уровне разработаны и реализуются важнейшие правительственные документы: Федеральная целевая программа «Электронная Россия» (2002-2020 гг.); «Стратегия развития образования РФ на 2010-2015

гг.»; «Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 г.» и т.д.

Информационные технологии получили широкое распространение в практике преподавания школьных предметов, в частности, биологии.

Использование данной технологии в учебном процессе оказывает заметное влияние на содержание, формы и методы обучения.

Современные информационные технологии позволяют повышать качество знаний школьников, эффективность уроков, познавательную активность и самостоятельность учащихся в освоении предмета биологии, а также индивидуализировать и дифференцировать



процесс обучения, рационально сочетать коллективные формы работы с индивидуальным подходом в обучении. Они могут быть эффективно использованы на различных этапах урока.

На этапе изучения нового материала по теме «Лишайники» (В.В.Пасечник. Биология. Бактерии, грибы, растения. 5 класс) учитель, используя интерактивную доску, мультимедиа-проектор, предлагает учащимся посмотреть видеофильм о многообразии лишайников.

При изучении темы «Голосеменные» (см.: Пасечник В.В. Биология. Бактерии. Грибы. Растения. 6 класс) на этапе закрепления школьники выполняют биологический диктант.

1. Наибольшее количество видов среди современных голосеменных имеет класс ...
2. У хвойных растений листья имеют вид...
3. Семена голосеменных развиваются из...
4. У лиственницы листья живут...
5. Летучие вещества хвойных называются ...
6. Женские шишки сосны располагаются...
7. Мужские шишки сосны находятся...
8. Смола хвойных называется...
9. Опыление у голосеменных происходит с помощью...
10. Шишки голосеменных называются...

По теме «Кровеносная система. Кровь» (В.В.Латюшин, В.А.Шапкин. Животные. 7 класс) учитель предлагает учащимся составить кроссворд, используя слова: кровь, предсердие, желудок, аорта, тромбоциты, лейкоциты, артерии, эритроциты, вены, фагоцитоз, плазма, капилляры, сердце.

Школьники с удовольствием решают и составляют кроссворды, особенно с использованием информационных технологий.

При изучении темы «Деление клетки. Митоз» на этапе изучения нового материала (А.А.Каменский, Е.А.Криксунов, В.В.Пасечник. Биология. Введение в общую биологию и экологию. 9 класс) учитель демонстрирует видеоролик «Митоз».

По теме «Закономерности наследования признаков, установленные Г.Менделем. Моногибридное скрещивание» (А.А.Каменский, Е.А.Криксунов, В.В.Пасечник. Биология. Введение в общую биологию и экологию. 9 класс) учитель, используя интерактивную доску, мультимедиапроектор, на этапе закрепления предлагает учащимся решить задачи.

1. У крупного рогатого скота ген комолости (безрогости) доминирует над геном рогатости. Какое потомство  $F_1$  можно ожидать от скрещи-

вания рогатого быка с гомозиготными комолыми коровами? Каким будет потомство  $F_2$  от скрещивания между собой таких гибридов? Какие телята могут родиться от скрещивания комолого быка из поколения  $F_2$  с гибридной коровой из поколения  $F_1$ ?

2. У томатов ген, обуславливающий нормальный рост доминирует над геном карликовости. Какого роста будут потомки  $F_1$  от скрещивания гомозиготных высоких растений с карликовыми? Какое потомство следует ожидать от скрещивания только что упомянутых гибридов? Какой результат дает возвратное скрещивание представителей  $F_1$  с карликовой родительской формой?

С целью повышения мотивации учащихся, активизации познавательной деятельности, учитель применяет на уроках биологии презентации. Создавая презентации, он располагает учебный материал в нужной последовательности, наполняет ее необходимым содержанием, используя различные формы представления учебного материала.

Грамотно разработанная, содержательная, яркая электронная презентация позволяет создать определенный эмоциональный настрой, сообщить информацию и заинтересовать учащихся. Так, при изучении темы «Поток энергии и цепи питания» (Общая биология 10-11 классы / под ред. Д.К.Беляева, Г.М.Дымшица) на этапе изучения нового материала учитель предлагает школьникам презентации «Цепи питания» и «Экологическая пирамида».

Информационные технологии позволяют освоить новые формы учебной работы. Появляются новые виды экскурсий - виртуальные, интерактивные. При изучении темы «Глобальные экологические проблемы» (Общая биология 10-11 класс / под ред. Д.К.Беляева, Г.М.Дымшица) учитель в 11 классе имеет возможность провести виртуальную экскурсию «Экологические проблемы современности».

При изучении соответствующих тем в курсах биологии учитель также использует портретную компьютерную наглядность. Портреты ученых занимают видное место на уроках. Так, в курсе «Биология. Человек» (Д.В.Колесов, Р.Д.Маш, И.Н.Беляев) учитель использует портреты Аристотеля, Гиппократ, Леонардо да Винчи, У.Гарвея (тема «Становление наук о человеке»); И.И.Мечникова (тема «Кровь и остальные компоненты внутренней среды организма»); Л.Пастера, Э.Дженнера (тема «Иммунология на службе здоровья»); И.П.Павлова



(тема «Регуляция пищеварения»); И.М.Сеченова, И.П.Павлова, А.А.Ухтомского (тема «Вклад отечественных ученых в разработку учения о высшей нервной деятельности») и т.д.

Сегодня учитель биологии имеет возможность предложить учащимся электронные конспекты уроков, благодаря которым они могут заниматься не только в классе, но и во внеурочное время.

Информационные технологии учитель использует также и во внеклассной работе (презентации, образовательные рекламы, видеоролики, информационные бюллетени, буклеты и т.д.). Компакт-диски с интересными познавательными программами он успешно применяет во внеклассной работе при подготовке школьных вечеров.

Современный уровень развития информационных технологий позволяет сделать уроки биологии не только более интересными и информационно насыщенными, но и дает учителю уникальную возможность формировать у школьников универсальные учебные умения и компетенции.

Изучая тему «Энергозатраты и пищевой рацион» (Д.В.Колесов, Р.Д.Маш, И.Н.Беляев. Биология. Человек. 8 класс), учащиеся составляют презентации: «Нормы питания», «Правильное питание учащихся», «Разнообразные диеты».

При изучении темы «Уход за кожей. Гигиена одежды и обуви. Болезни кожи» (Д.В.Колесов, Р.Д.Маш, И.Н.Беляев. Биология. Человек. 8 класс) школьники разрабатывают видеоролик.

По теме «Витамины» (Д.В.Колесов, Р.Д.Маш, И.Н.Беляев. Биология. Человек. 8 класс) учащиеся по группам разрабатывают презентации: «Водорастворимые витамины», «Жирорастворимые витамины», «Роль витаминов в обмене веществ», «Рациональное использование витаминов», «Гиповитаминоз», «Авитаминоз».

При изучении темы «Борьба за существование и естественный отбор» (А.А.Каменский, Е.А.Криксунов, В.В.Пасечник. Биология. Введение в общую биологию и экологию. 9 класс) школьники готовят сообщения с электронными слайдами: «Межвидовая борьба», «Внутривидовая борьба», «Борьба с неблагоприятными условиями».

Изучая тему «Развитие жизни в кайнозое» (А.А.Каменский, Е.А.Криксунов, В.В.Пасечник. Биология. Введение в общую биологию и эко-

логию. 9 класс) учащиеся пишут эссе «Почему вымерли динозавры?», используя материалы Интернет-ресурсов.

По теме «Наследственность и изменчивость человека» (Общая биология 10-11 классы / Под ред. Д.К.Беляева, Г.М.Дымшица) школьники составляют презентацию «Моя родословная».

Информационные технологии открывают для учащихся возможность реализовать свой творческий потенциал посредством новой формы представления учебного материала и лучше воспринимать тему.

Проведенное анкетирование среди учащихся 6, 9, 11 классов средней общеобразовательной школы №49 Ново-Савиновского района г.Казани позволило выявить, что все 146 учащихся имеют домашние компьютеры.

Школьники хорошо владеют компьютером, уверенно используют Интернет.

95%, 99%, 98% опрошенных (первая цифра здесь и далее - 6 класс, вторая - 9 класс, третья - 11 класс) имеют доступ в Интернет.

Основными источниками получения информации школьники считают учителя (61%, 45%, 50%) и Интернет (36%, 48%, 46%).

58%, 28%, 30% учащихся используют компьютер для написания докладов и рефератов; 15%, 20%, 17% школьников - для разработки презентаций; 25%, 10%, 7% учащихся - для игры.

35% школьников 9 класса и 42% школьников 11 класса используют компьютер для подготовки к ГИА и ЕГЭ.

Некоторые учащиеся старших классов изучают материал биологии по электронным учебникам.

71%, 20%, 35% опрошенных отметили, что работают с компьютером в течение 2 часов; 18%, 50%, 43% школьников - 3 часа; 4%, 10%, 12% учащихся - 4 часа.

Компьютеры, безусловно, оказывают отрицательное влияние на здоровье учащихся. Однако, если соблюдать все санитарные правила и нормы, то это влияние можно свести к минимуму: мебель подобрана по возрасту и росту, соблюдение нормы освещения, проведение специальной гимнастики, строго регламентированная работа за компьютером и т.д.

Еще в 80-е годы 20 столетия Е.И.Машбиц отметил, что «компьютеризацию обучения остановить нельзя, применение компьютера в обучении - необратимый процесс» [4, с. 77].

Но в тоже время «компьютеризация в сфере образования-сложная комплексная проблема долговременного, стратегического характера» [2, с.243].

Современный учебный процесс уже немислим без широкого использования новых информационных технологий.

Информационные технологии обучения принципиально изменяют образ мышления учителя и учащихся, делая их соучастниками информационного поиска актуальной для каждого из них информации [1, с. 279].

#### Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб.курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - 608 с.
2. Гершунский, Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б.С.Гершунский. – М.: Педагогика, 1987.- 264 с.
3. Загвязинский, В.И. Теория обучения, современная интерпретация / В.И.Загвязинский.- М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 192 с.
4. Машбиц, Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы/ Е.И. Машбиц. - М.: Знание, 1986.- 80 с.

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИВАЮЩЕГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.854

### ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ ПРИ СМЕНЕ ЯЗЫКА ОБУЧЕНИЯ

В.Г.Иванов, Н.Ш.Мифтахова, Чжао Цзяюй

#### Аннотация

Обсуждается проблема языковой адаптации иноязычных студентов к учебной деятельности в российских вузах. Рассматриваются затруднения при освоении студентами понятийно-терминологического аппарата естественнонаучной дисциплины на неродном языке. Способом языковой адаптации служит освоение понятийно-терминологического аппарата дисциплины посредством семантизации терминов и понятий на родном языке студентов.

**Ключевые слова:** билингвальные студенты, понятийно-терминологический аппарат, дидактическая адаптация, семантизация терминов и понятий.

#### Abstract

The problem of language adaptation of foreign students to studying activity in Russian language in Russian Universities is discussed. Some difficulties at mastering the notional definitions of natural-scientific discipline in non-mother language are considered. The way of language adaptation seems to be the mastering of notional definitions of a discipline by semantization of terms and notions in mother language.

**Keywords:** bilingual students, notional definitions, didactic adaptation, semantization of terms and notions.

В российских вузах иностранные студенты и студенты из числа этнической молодежи национальных регионов при получении образования сталкиваются с необходимостью преодоления дидактического барьера при смене языка обучения с родного на русский [6].

Для представителей многочисленных национальностей, населяющих территорию России, русский язык является языком обучения как в средней, так и в высшей школе. Однако постсоветское пространство характеризовалось тенденцией расширения сфер использо-

вания национальных языков в общественно-политической, социальной, культурной жизни, средствах массовой информации.

В начале 1990-х годов возросла значимость национального образования, расширилась сеть национальных школ, выпускники которых вливались в ряды студентов гуманитарных и технических вузов. Ряд вузов предоставляли возможность этнической молодежи получать высшее техническое (технологическое) образование на родном языке. Вместе с ним возникла проблема адаптации студентов к

учебной деятельности в русскоязычных вузах при изучении дисциплин математического и естественнонаучного цикла. Наиболее актуальной оказалась проблема преодоления языкового барьера при освоении понятийно-терминологического аппарата дисциплин, изучаемых на младших курсах (химии, физики, математики), что могло повлиять на академическую успеваемость студентов на последующих курсах при изучении дисциплин профессионального цикла.

Как правило, языковая адаптационная проблема сопряжена с основными видами адаптации: социальной, психологической, учебной, профессиональной. Для студентов нерусской национальности эти трудности усугубляются сменой этноязыковой среды в месте проживания локального (студенческое общежитие, съемная квартира, у родственников) и административно-территориального масштаба (город, район), в учебном заведении. При этом одной из проблем, возникающих при переходе учащегося от школьного режима к режиму учебной деятельности в вузе, является смена стиля речевой деятельности во всех ее видах – устной и письменной речи, чтении и слушании. Вследствие этого в высших учебных заведениях республики, реализующих обучение студентов на двуязычной основе, появляется необходимость в решении вопросов их адаптации к образовательному пространству вуза.

В то же время для этнической молодежи национальных республик, например Татарстана, находящейся с детства в условиях естественного билингвизма, языковая адаптационная проблема в быденной жизни не столь многоаспектна и остра. В отечественных национальных школах в условиях естественного двуязычия доминирует модель обучения с сохранением родного языка этноса [2]. При этой модели двуязычие формируется в естественной (контактной) языковой среде с доминированием культуры русского народа, что приводит к естественной интеграции студентов татарской национальности в русскоязычную среду вузов. В данном случае адаптация сводится не столько к социальному, сколько к эмоциональному приспособлению к новой культурно-коммуникативной среде, без трудностей освоения ее норм, ценностей и моделей поведения. Более того, социокультурный аспект адаптации является позитивной предпосылкой их профессиональной карьеры и успешного социального взаимодействия [13, с. 198]. Уровень знания родного и русского языков у

большинства студентов соответствует координативному и субординативному билингвизму, позволяющему не испытывать особых затруднений при общении в быденной жизни с носителями русского языка.

Для студентов – представителей различных этносов при обучении в российской высшей школе значительной является проблема дидактической (предметной) адаптации, ликвидация пробелов в знаниях школьного курса, сопряженная с семантизацией понятийно-терминологического аппарата дисциплины на русском языке [3].

На постсоветском пространстве русский язык продолжает выполнять свою историческую роль, оставаясь языком межнационального общения. В настоящее время это приобретает актуальность в связи с тем, что система высшего образования России как часть мирового образовательного пространства, в том числе единого образовательного пространства стран содружества независимых государств (СНГ), предоставляет образовательные услуги иностранным студентам ближнего и дальнего зарубежья на русском языке, имеющем статус мирового языка.

Для иностранных студентов, прибывших на обучение в страну с культурой, другим укладом жизни, отличающимися от их государства социальной инфраструктурой, типами учебных заведений, системой мониторинга знаний и т.д., преодоление комплекса различных видов адаптации в аспекте языковых проблем особенно актуально. Так, по результатам исследования [11] для китайских студентов адаптация к условиям российского вуза является «культурным шоком». Адаптация рассматривается как процесс усвоения студентом определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена сообщества. Китайские студенты в большей степени, чем российские, ориентируются на нормы и правила поведения в вузе и подчинению интересам большинства.

В ходе педагогического исследования [11] было установлено, что российским студентам свойственно «превосходство над другим», в то время как китайские студенты выбирают способ «превосходство партнера». Для китайских студентов характерно бережное отношение друг к другу, проявление заботы старшекурсников о студентах первого курса, что облегчает их адаптацию.

Российские и западные преподаватели характеризуют китайских студентов как тихих,

скромных, трудолюбивых, с низкой самооценкой, ответственных, отдающих дань традициям и семье. Семья – наиболее доминирующая социальная структура в Китае. В такой ситуации благоприятными условиями для скорейшей адаптации студентов к учебно-познавательной деятельности в вузе может стать атмосфера привычного образа жизни и деятельности, в первую очередь использование родного языка обучения. При этом можно избежать сложностей отношений и противоречий в системах: преподаватель–студент, студент–студент, студент–группа. Наиболее важными, особенно на первом курсе, являются взаимоотношения в системе преподаватель–студент. Следует помнить, что при строгой иерархии в китайской системе образования преподаватели, как правило, занятия ведут стоя, соблюдают официальный стиль одежды, не приемлют вопросы, задаваемые студентами во время лекции. Они должны заботиться о

студентах как о личности, понимать их трудности [14].

В то же время, привычные к «живому» общению со школьными учителями, отечественные первокурсники могут испытывать психологические трудности, связанные с «дистанционностью» в отношениях с преподавателями вуза, чего можно избежать при общении с преподавателями – носителями родного языка студента.

Особо важным становится приоритетное отношение к адаптационному обучению естественно-математическим дисциплинам (химии, физике, математике) студентов младших курсов с использованием или учетом их родного языка в учебном процессе. В связи с этим для нас представляло интерес исследование причин, затрудняющих адаптацию иноязычных студентов, сельской этнической молодежи российских регионов к получению высшего образования в русскоязычной образовательной среде технических вузов (табл. 1).

Таблица 1.

Причины трудностей адаптации иноязычных студентов к русскоязычной образовательной среде	
Причины трудностей	Литература
Отсутствие в школах целенаправленной работы по профориентации; несоответствие существующей подготовки выпускников сельских школ требованиям вуза; недостаточно сформированные общеучебные навыки; незнание студентами природы социальных межличностных отношений в условиях городского проживания, слабое представление о наиболее эффективных способах интеграции в поликультурной среде; недостаточная ориентация в социальных отношениях, принятии норм и установок студенческого коллектива; материально-экономическая неподготовленность к организации своего быта; оторванность от социально-бытовой этнической атмосферы семьи, традиций и обычаев, вызывающая внутренний дискомфорт и дисгармонию личности; изменение языковой среды как повышенная нагрузка на эмоционально-волевую сферу	[1]
Языковой барьер: неумение высказать свои мысли на русском языке, непонимание быстрой устной речи, отсутствие навыков быстрого перевода и записывания лекции	[12]
Противоречия, возникающие между русскоязычной лингвосредой вузов и этническими навыками речевой деятельности студентов-выходцев из села	[9]
Адаптационные трудности языкового, понятийного, нравственно-информационного, климатического, бытового, коммуникативного характера; учебно-познавательные трудности, связанные с языковым барьером, преодолением различий в системах образования; коммуникативные трудности как по вертикали (с администрацией факультета, с преподавателями и сотрудниками), так и по горизонтали (в процессе межличностного общения в учебной группе, учебном потоке, в общежитии и других жизненных ситуациях); психофизиологические трудности, связанные с переустройством личности в условиях начальной адаптации, адаптации к новым требованиям и системе контроля знаний, организации учебного процесса и развития навыков самостоятельной работы; бытовые трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельности, принятия решений и разрешения проблем.	[4, 5, 8, 10]

При рассмотрении причин, вызывающих трудности адаптации иноязычных студентов российских регионов, ближнего и дальнего зарубежья к русскоязычной образовательной

среде вузов, исследователи (Е.Б.Алексеева, М.А.Иванова, Эльхан Эюб оглы Исмаилов, В.С.Михалкин, Ю.В.Мугиль, А.Н.Ременцов,

А.Р.Унарова) единодушно во мнении, что изменение языковой среды:

- вызывает противоречие между русскоязычной лингвострановой средой вузов и этническими навыками речевой деятельности студентов, в особенности выходцев из села;

- является повышенной нагрузкой на эмоционально-волевую сферу студентов;

- приводит к коммуникативным трудностям, связанным с языковым барьером, заключающимся в неумении высказать свои мысли на русском языке, в непонимании быстрой устной речи, в отсутствии навыков быстрого перевода и записывания лекции;

- является причиной учебно-познавательных трудностей, связанных с семантическим барьером, то есть с ошибочным использованием понятийно-терминологического аппарата из-за неумения его семантизации (раскрытия содержания).

Опрос студентов-татар 1-5 курсов, обучающихся на двуязычной основе в Казанском национальном исследовательском технологическом университете (КНИТУ), подтвердил факт наличия затруднений в устной русскоязычной речевой деятельности у 50–83% студентов, в письменной русскоязычной речевой деятельности – у 8-33% студентов. Из первокурсников, прибывающих на обучение в технологический вуз из Средней Азии, как правило, более половины затрудняются давать ответы, высказывать свои мысли на русском языке в процессе изучения естественно-математических дисциплин. Известно, что китайская традиционная система образования большое внимание уделяет письменной форме обучения и опроса [14]. Мы согласны с наблюдениями отечественных педагогов, которые отмечают, что китайские студенты неохотно участвуют в дискуссиях, устных ответах с места, ответах у доски при групповой работе, и предпочитают работать индивидуально, уделяя больше внимания письменным опросам. Однако это не в полной мере способствует успешной языковой адаптации студентов к учебной деятельности. Поэтому, в первом семестре они не справляются с усвоением учебного материала, становятся пассивными, неуверенными в себе, а это, в свою очередь, вызывает у них желание прервать учебу, уехать из города (или страны). Подобного рода нарушения адаптации или трудности, связанные с ней, становятся причиной дезадаптации студентов к обучению в вузе.

Одним из путей устранения дезадаптации студентов является поиск способов языковой адаптации через общение с одногруппниками, преподавателями, на занятиях по изучению русского языка как предмета и др. Кроме того, в период адаптации наряду с русским языком изучения дисциплин математического и естественнонаучного цикла эффективно использование родного языка студентов в обучении этим дисциплинам. При этом способом языковой адаптации будет служить освоение понятийно-терминологического аппарата дисциплины посредством семантизации терминов и понятий на родном языке студентов. Родной язык как средство обучения усиливает развивающую стратегию адаптации, придает обучению адаптационный характер.

К педагогическим приемам и методам, помогающим освоить понятийно-терминологический аппарат изучаемой дисциплины с использованием родного языка студентов, относятся: перевод; метод «сэндвича»; механизм запоминания («ловушка»); подсказка преподавателя на родном или неродном языке студентов (в виде слова, содержания понятия, этимологии термина) как опережение возможной ошибки; языковые факты, требующие научного (предметного) уточнения; предметные клише (стандартные обороты); учет положительного (транспозиция) и отрицательного (интерференция) влияния контактирующих языков обучения; взаимосвязанные виды речевой деятельности (устная и письменная речь, чтение и слушание) и т.д.

Средствами обучения, направленными на освоение понятийно-терминологического аппарата и усвоение содержания дисциплины, преодоление языкового барьера и повышение уровня коммуникативности, самостоятельной деятельности, выступают двуязычная учебно-методическая литература с параллельным расположением текстов (учебники, пособия, методические указания, индивидуальные задания и др.) и двуязычные терминологические словари, словари тезаурусного типа. Тезаурусы, созданные на основе терминологических словарей, способствуют объемному (терминологически расширенному) усвоению содержания изучаемой дисциплины.

В результате педагогического эксперимента по обучению студентов из числа этнической молодежи в КНИТУ установлено, что смена языка обучения химическим дисциплинам без адаптационной языковой поддержки с самого начала обучения в вузе не способствует



быстрому достижению высокого уровня адаптированности студентов к учебной деятельности в высшем учебном заведении. Это тот педагогический случай, когда в вузе необходима двуязычная семантизация неустоявшегося в школе понятийно-терминологического аппарата естественнонаучных дисциплин [7].

Результатом адаптированности к учебной деятельности в вузе является успешное завершение образования студентов без риска их отчисления. Из 396 студентов, прошедших полный курс профессионального обучения на факультете нефти и нефтехимии в Казанском национальном исследовательском технологическом университете в период с 2003 по 2010 годы, 172 студента татарской национальности обучались в контрольных группах, 102 студента – в экспериментальных группах. Из контрольных групп отчисление составило 40% (69 студентов), из экспериментальных групп – 6% (6 студентов).

#### Литература

1. Алексеева, Е.Б. Социальная адаптация сельской молодежи к получению высшего технического образования (на примере Республики Саха (Якутия): дис. ... канд. пед. наук / Е.Б. Алексеева. – М., 2003. – 189 с.
2. Габдулхаков, В.Ф. О развитии культуры личности в контексте национальных традиций семейного воспитания / В.Ф. Габдулхаков, Л.Т. Муртазина // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 2 (38). – С. 76–80.
3. Гильманшина, С.И. Формирование логического мышления учащихся в условиях инновационной образовательной среды / С.И. Гильманшина, Н.С. Моторыгина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-2. – С. 398-401.
4. Иванова, М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России : дис. ... д-ра психол. наук / М.А. Иванова. – СПб., 2001. – 353 с.
5. Исмаилов Эльхан Эюб оглы. Педагогические условия процесса интенсивного обучения специалистов национальному языку в русской языковой среде : дис. ... канд. пед. наук / Эльхан Эюб оглы Исмаилов. – Калининград, 1998. – 113 с.
6. Мифтахова, Н.Ш. Педагогические наблюдения за учебной деятельностью иностранных студентов и рекомендации по их адаптации к обучению в исследовательском университете / Н.Ш. Мифтахова, М.Б. Газизов // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т.16, № 14. – С. 296–298.
7. Мифтахова, Н.Ш. Система адаптационного обучения студентов на двуязычной основе в технологическом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.Ш. Мифтахова. – Казань, 2013. – 44 с.
8. Михалкин, В.С. Билингвистический модуль / В.С. Михалкин // Высшее образование в России. – М., 2009. – № 12. – С. 149-152.
9. Мигуль, Ю.В. Социальная адаптация сельской молодежи российского региона в студенческой среде : На примере Оренбургской области: дис. ... канд. социол. наук Ю.В. Мигуль. – Уфа, 2004. – 175 с.
10. Ременцов, А.Н. Дополнительная довузовская подготовка иностранных граждан в системе непрерывного профессионального образования России: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Н.Ременцов. – Казань, 2000. – 40 с.
11. Трофимова, Н.М. Межкультурное общение студентов педвуза [Электронный ресурс] / Н.М.Трофимова, Н.Б. Трофимова. – Режим доступа: [www.rospsey.ru/uploads/sbornik\\_2004/7.43.doc](http://www.rospsey.ru/uploads/sbornik_2004/7.43.doc), свободный.
12. Унарова, А.Р. Особенности адаптации иногородних студентов к учебно-воспитательному процессу в вузе / А.Р. Унарова, Е.В. Пономарева // Материалы IX межрегион. науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов и студентов (г. Нерюнгри, апрель 2008 г.).
13. Хотинец, В.Ю. Психологические особенности студентов в зависимости от условий языковой социализации / В.Ю. Хотинец // Материалы Междунар. науч. конф. «Двуязычное образование: теория и практика» (26–28 апреля 2011 г., Хельсинки, Финляндия) / под ред. М.В. Копотева, Е.Ю. Протасовой. – Хельсинки: Хельсинкский университет; СПб.: Златоуст, 2011. – 318 с.
14. Эрдынеева, К.Г. Суицидальное поведение студентов: кросскультурное исследование [Электронный ресурс] / К.Г. Эрдынеева, В.П. Филиппова – Режим доступа: [http:// www.monographies.ru/108](http://www.monographies.ru/108), свободный.

УДК 37.035.6:378

## ОСОБЕННОСТИ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

С.Ф.Зиганшина, Ф.Н.Зиганшин

### Аннотация

Особенностями полиэтнического воспитания студентов является изучение спецкурса, ориентирующего на развитие профессионально-педагогических компетенций, и реализацию программ полиэтнического воспитания, способных научить подрастающее поколение знать и ценить культуру собственного народа, понимать, принимать и уважать культуры других народов, толерантно относиться к чужим традициям, позитивно взаимодействовать с представителями других народов.

**Ключевые слова:** подготовка учителя к работе в полиэтническом социуме, полиэтническое воспитание, профессионально-педагогические компетенции

### Abstract

The special course plays an important role in training teachers who carry out activities in a multiethnic society, for teachers having certain professional competences and pedagogical skills and striving for making the younger generation know and appreciate their culture, understand, accept and respect other cultures, be tolerant to someone else's traditions and interact positively with other peoples.

**Keywords:** training future teachers to work in a multi-ethnic society, tolerance, professional competence and pedagogical competence.

Проблема полиэтнического воспитания личности актуальна практически для всех стран мира, в том числе и России, являющейся государством со сложным многонациональным составом: на ее территории проживает более 160 народов. На современном этапе развития общества происходит активный процесс перестройки этнического самосознания представителей различных национальностей России, что требует переосмысления сущности межнациональных отношений, осознания трудностей проблем развития этнического и полиэтнического сознания, поиска путей преодоления негативных явлений в решении межнациональных проблем. Актуальность проблемы полиэтнического воспитания студентов-педагогов обусловлена также жесткой национальной политикой государств Ближнего Зарубежья, вызывающие обострение межнациональных и межэтнических отношений, изменение мировоззрения людей, смену ценностных парадигм.

Следует отметить, что проблема межэтнических отношений не нова – она возникла с появлением гражданского общества, и в разные времена ее пытались решить ученые многих отраслей знания – философы, педагоги, психологи. Философско-педагогические основы межнациональных и межличностных отношений раскрывали такие мыслители как Платон, Сократ, Аристотель, Квинтилиан, Т.Мор, Т.Кампанелла, Ж-Ж. Руссо и др.

А Я.А.Коменский и К.Д.Ушинский утверждали, что путь к общечеловеческому воспи-

танию лежит через национальное: чем больше в явлении культуры подлинно национального, тем глубже его общечеловеческое содержание.

Вопросы полиэтнического воспитания современной молодежи раскрываются в трудах зарубежных и отечественных ученых таких как: Дж.Бенкс, В.С.Библер, Х.Булл, Г.Н.Волков, Х.Х. Галимова, З.Т.Гасанов, К.Х.Гиззатуллина, А.Г.Голев, Г.Д.Дмитриев, Т.Г.Исламшина, М.Кларин, Дж.Малер, В.Миттер, Дж.Сингер, М.Г.Тайчинов, Х.Хайрих, Я.Эгберт и др.

Однако, несмотря на достаточно большое количество исследований по проблеме интернационального воспитания, которое было актуальным для педагогической науки и в 20-80-е годы прошлого столетия, в последние десятилетия проблема межэтнических отношений вышла на другой уровень. Следует подчеркнуть, что демократизация, свободолюбие привели, с одной стороны, к формированию различных концепций и теорий полиэтнического воспитания, а с другой – создали ситуацию терминологической путаницы.

В современной педагогической литературе дается различная трактовка понятия: «воспитание в духе мира», «культура межнационального общения» (Г.П.Гасанов, Л.С.Ядрихинская); «интернациональное воспитание» (Т.Г.Исламшина) и в более широком смысле – «мультикультурное образование» (Г.Д. Дмитриев), поликультурное воспитание (А.Н.Джуринский, В.П.Борисенков, Л.Л.Супрунова и др.).

До сих пор отсутствует четкая характеристика содержания, методов и форм полиэтнического воспитания студентов-педагогов.

Под полиэтническим воспитанием мы понимаем целенаправленный процесс развития личности, при котором происходит ее приобщение к истории, культуре, традициям своего народа; осознание своей национальной принадлежности, и осуществляется включение в межнациональные отношения с представителями сопредельных народов и далее – в мировое сообщество [5]. На наш взгляд, полиэтнически воспитанная личность должна обладать такими системообразующими качествами, как миролюбие, толерантность, понимание «других», желание сотрудничать с ними в полиэтническом социуме.

В современной России воспитание происходит при межкультурном взаимодействии больших и малых этносов. Этот процесс наряду с развитием общенациональной культуры обогащает как доминирующие, так и малые культуры. Подобная тенденция, как отмечает А.Н.Джуринский, предполагает сопряжение через воспитание культурных ценностей всех участников межкультурного диалога, создание общего культурного национального пространства, где каждый человек приобретает социальный и этнический статус, определяет принадлежность к тем или иным языкам и субкультурам [2 с.155]. Для России учет полиэтничности и многокультурности становится педагогическим приоритетом. Полиэтничность российского социума неизбежно порождает серьезные сложности для воспитания. Неотъемлемой частью идей воспитания в полиэтническом социуме является этнопедагогика [1], ведущий теоретик которой Г.Н.Волков. Ведь этнопедагогика занимается в первую очередь воспитательно-образовательными проблемами этнических групп и анализирует перспективу воспитания и образования с акцентом на особенностях идеалов, убеждений, традиций, обычаев и иных форм проявления педагогического сознания этой группы. Воспитание должно стать эффективным инструментом создания благоприятного демократического и гуманного социального климата, гармонизацию контактов представителей различных этносов и культур. В связи с этим необходимо перестроить содержание подготовки педагогических кадров с ориентацией на этнопедагогику, идеи интернационального воспитания, и идеи полиэтнического воспитания, способствующие гармонизации межэтнических отношений субъек-

тов образовательной среды вуза с целью подготовки учителей для работы в полиэтническом социуме.

А начать этот процесс следует с аксиологизации образовательно-воспитательной работы в полиэтнической среде вуза. От того, на какие ценности ориентировано полиэтническое воспитание студентов, будущих педагогов во многом зависит, как будут складываться межэтнические отношения в стране и в мире в целом.

Проблема ценностных ориентаций в образовании получила отражение в трудах З.И.Равкина, М.В.Богуславского, В.Г.Пряниковой и других исследователей. Аксиологические аспекты подготовки будущего учителя в условиях педагогического вуза получили свое обоснование и развитие в работах В.И.Андреева, А.В.Кирьяковой, Н.Д.Никандрова, В.А.Сластенина, Г.И.Чижиковой и др.

Ценности являются системообразующим компонентом педагогической деятельности, регулируют и направляют взаимодействие и общение педагога с учащимися.

В работе мы опираемся на результаты исследования Е.А.Евсеговой [3, 4], которая доказывает, что преподавание педагогических дисциплин необходимо ориентировать на универсальные ценности, такие как:

- ментальные, жизненные ценности человека и человечества для разных стран и народов;
- общечеловеческие, ценности проверенные общественной практикой многих поколений людей, пропущенных через «сито» всемирной истории;
- педагогические, складывающиеся исторически в ходе развития общества, системы образования, фиксированные в педагогической науке,

которые позволят педагогическому сообществу способствовать конвергенции и духовной интеграции различных обществ.

Аксиологическая цель педагогического образования требует конструировать его содержание, акцентируя внимание студентов на осознанном выборе педагогических идеалов, норм педагогического поведения, открытия личностного смысла в универсальных ценностях. В открытой системе универсальных ценностей приоритетна идея свободного ценностного самоопределения личности с опорой на гуманистическое мировоззрение. Как известно, поступками, поведением человека движет менталитет, который, складываясь историче-

ски, является производным от культуры народа, его религии, уклада жизни, образования. Поэтому и ментальные ценности обладают повышенной устойчивостью и инерционностью по сравнению с общечеловеческими и педагогическими ценностями.

Полиэтническая интерпретация современных требований общества к готовности будущего педагога к работе в полиэтнической образовательной среде, экспертная оценка степени развития профессионально-педагогических компетенций, позволила разработать и апробировать модель полиэтнического воспитания студентов-педагогов включающая содержательный, методико-технологический и ценностно-мотивационный компоненты.

**Содержательный компонент** предполагает знание:

- основ социологии, культурологии, этнологии, раскрывающих содержание социального и культурного опыта этносов, позволяющих увидеть общее в культурах и взаимосвязь между общим развитием цивилизации и вкладом отдельных народов в этот процесс;
- народной педагогики, указывающей на то общее, что есть у различных народов;
- педагогики межнационального общения, определяющей основы диалога культур в полиэтническом школьном коллективе и способствующей эффективной адаптации студентов в поликультурной среде;
- теории полиэтнического воспитания;
- педагогических технологий полиэтнического воспитания;
- основных категорий полиэтнического воспитания;
- основ философских, этнографических, педагогических, психологических дисциплин, необходимых для осуществления полиэтнического воспитания.

**Методико-технологический** компонент предполагает следующие специфические компетенции:

- умение осуществлять межпредметные связи по вопросам национального и полиэтнического воспитания;
- умение реализовать гуманистические идеи в сфере межнационального общения;
- умение применять эффективные методы и формы полиэтнического воспитания школьников;
- умение создавать атмосферу толерантности, понимания, признания и принятия различных этнических культур;

- умение устанавливать позитивные национальные стереотипы;
- умение прогнозировать намечающуюся межэтническую конфронтацию в детском коллективе и оказывать превентивную помощь;
- умение разрешать конфликты на национальной почве без насилия и учить этому школьников;
- способность строить культурный диалог между представителями различных этносов;
- умение развивать личностные качества, необходимые для эффективного межнационального общения: миролюбие, способность к общению с другими, чувство национального достоинства, любви и гордости за свою Родину, демократичность, гуманность и толерантность.

**Ценностно-мотивационный** компонент имеет в виду наличие следующих качеств:

- любви и гордости за свою Родину;
- национального достоинства;
- толерантности, миролюбия;
- способности к общению с другими людьми;
- заинтересованности и желания сотрудничать с представителями других этносов;
- уважительного отношения к представителям других этносов;
- готовности терпимо принимать чужие мнения, традиции, обычаи;
- способности устанавливать позитивные взаимоотношения между представителями различных этносов;
- понимания, признания и принятия различных этнических культур;
- способности обеспечивать сочетание этнического и глобального в формировании национального самосознания;
- потребности в признании универсальных ценностей.

В ходе эксперимента нами были выделены уровни ориентации студентов-педагогов на реализацию системы полиэтнического воспитания школьников: теоретический и практический, а также определены качественные характеристики готовности: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень характеризуется глубокими, систематизированными знаниями. Студенты имеют должное представление о системе полиэтнического воспитания школьников, у них развиты межэтнические компетенции, стиль общения и манера их поведения являются эталоном в сфере межнациональных отношений; проявляют глубокую заинтересо-

ванность к изучению истории, культуры обычаев и традиций сопредельных народов, владеют организационными умениями и навыками.

При среднем уровне знания неглубокие, степень овладения педагогическими компетенциями неполная, отсутствует система полиэтнического воспитания; деятельность носит скорее созерцательный, чем творческий характер; отношение к полиэтническому воспитанию положительное, но степень самостоятельности невысокая.

Низкий уровень определялся следующими показателями: студенты не осознают в необходимой степени важность работы по полиэтническому воспитанию школьников; знания о культуре бессистемные, непрочные; деятельность зачастую не достигает целей, применение компетенций в педагогической деятельности вызывает затруднения; имеют слабое представление о системе полиэтнического воспитания школьников; готовность к полиэтническому воспитанию невысокая.

Поэтому ориентация студентов-педагогов на реализацию программ полиэтнического воспитания была усилена спецкурсами. Изучение спецкурсов выполняет важную роль в подготовке педагога, для работы в полиэтническом социуме, способного научить подрастающее поколение ценить культуру собственного народа, понимать, принимать и уважать культуры других народов, толерантно относиться к чужим традициям, позитивно взаимодействовать с представителями сопредельных народов.

Программы спецкурсов представляют собой интегративные модули, включающие основы этнологии, этнопедагогики, аксиологии, педагогики, этнопсихологии и культурологии, раскрывающих содержание социального и культурного опыта этносов, позволяющих понять особенное и общее в культурах различных народов и взаимосвязь между общим развитием цивилизации и отдельных народов.

Например, специальный курс «Особенности воспитательной работы в полиэтническом социуме школы» ориентирует студентов на развитие следующих компетенций, таких как: предметно-методических, психолого-педагогических:

1) знание психологических основ межэтнических отношений;

2) умение разбираться в этнопсихологических и этнокультурных особенностях различных народов;

3) умение позитивно использовать этнические стереотипы и этнические образы в профессиональной деятельности;

4) умение развивать личностные качества у воспитанников: миролюбие, толерантность, гуманность, демократичность и др.

Коммуникативных:

1) умение создавать в классе атмосферу толерантности, понимания и принятия различных этнических культур;

2) способность строить культурный диалог с представителями различных этносов;

4) умение разрешать конфликты на национальной почве без насилия;

5) воспитание личности, толерантной к этнокультурному разнообразию.

Особенностью спецкурсов является широкое использование ситуативных задач и заданий на установление гармонизации межэтнических отношений студентов, учащихся, тестовых методик, их мониторинговая направленность.

Целенаправленная организация работы по полиэтническому воспитанию в образовательной среде вуза представляет собой создание фундамента для развития гражданских качеств личности, роста его национального самосознания и толерантного отношения к другим национальностям.

#### Литература

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогика. – М., 1999. – 345 с.
2. Джурицкий, А.Н. Российская педагогика: история и современность: монография. - Южно-Сахалинск: СахГУ, 2008. – 321 с.
3. Евсецова, Е.А. Ориентация студентов на универсальные ценности в обучении истории педагогики / Е.А.Евсецова // Педагогика. – 2008. - № 5. – С. 45-51.
4. Евсецова, Е.А. Полипарадигмальный подход в саморазвитии творческого потенциала студентов в обучении истории педагогики / Евсецова Е.А. //Образование и саморазвитие. – 2010. - № 2 (18).
5. Зиганшина, С.Ф. Формирование готовности будущего учителя к реализации полиэтнического воспитания сельских школьников /С.Ф.Зиганшина // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2004. – 21 с.



УДК 378.14:15

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

И.Г.Морозова

### Аннотация

Статья посвящена изучению педагогических условий реализации проектов дистанционного обучения иностранных студентов. В ней описаны и научно обоснованы следующие педагогические условия: учет социокультурных особенностей иностранных студентов при формировании образовательной среды дистанционного обучения, повышение межкультурной и инфокоммуникационной компетенции участников образовательного процесса дистанционного обучения, обеспечение готовности иностранных студентов к обучению по дистанционной форме, организация стратегического и ситуативного управления проектом дистанционного обучения иностранных студентов.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, педагогическое условие, образовательная среда, инфокоммуникационная компетенция, межкультурная компетенция

### Abstract

The article is devoted to the research of pedagogical conditions of realization the projects of teaching foreign students distantly. The following pedagogical conditions are described and scientifically substantiated: taking into account sociocultural features of foreign students while the formation of educational environment; increasing intercultural and infocommunicative competency of participants of distance learning educational process; providing the willingness of foreign students to study distantly; organizing strategic and situational management of distance learning of foreign students.

**Keywords:** distance learning, pedagogical condition, educational environment, infocommunicative competency, intercultural competency

В настоящее время в современном обществе происходят серьезные экономические, технологические и культурные преобразования, которые, безусловно, затронули все области жизнедеятельности человека. Отсюда следует, что меняются характер труда, условия и требования, предъявляемые к уровню знаний и квалификации человека.

Для движения общества в будущее любое государство сегодня нуждается в высококвалифицированных, глобально мыслящих специалистах, владеющих современными информационными технологиями, иностранными языками, а также глубокими знаниями как отечественного, так и зарубежного опыта в той или иной сфере профессиональной деятельности. Следовательно, возникает необходимость в предоставлении молодежи возможности для получения качественного образования, как в своей стране, так и за ее пределами. Интеграция в международное образовательное пространство становится ведущей тенденцией современного образования.

Россия в настоящее время активно включается в процесс формирования мирового образовательного пространства. Растет академическая мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава, российские вузы принимают участие в международ-

ных образовательных и научно-исследовательских программах (исследовательских грантах зарубежных фондов, программах обмена студентами и преподавателями, программах двудипломного образования).

Одним из приоритетных направлений деятельности российского вуза становится обучение иностранных студентов. Актуальность данного направления определяется тем, что в настоящее время удельный вес численности иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, в общем числе студентов является одним из показателей эффективности деятельности организаций высшего образования.

Расширению границ международного сотрудничества в области образования способствует внедрение дистанционных образовательных технологий в процесс обучения. В настоящее время технологии дистанционного обучения достигли такого уровня, что степень отдаленности места проживания иностранных студентов от российского вуза не создает препятствий для обучения.

Однако реализация процесса обучения иностранных студентов по дистанционной форме требует особой подготовки преподавателей, студентов, сотрудников вузов, задействованных в процессе обучения.

вованных в данном процессе, так как меняются форма, методы и технологии обучения.

Институт дистанционного обучения Института экономики, управления и права (г. Казань) реализует ряд международных проектов в области образования, среди которых можно назвать следующие: обучение граждан из государств Ближнего и Дальнего Зарубежья по программам среднего и высшего профессионального образования с использованием дистанционных образовательных технологий, дистанционное обучение русскому языку как иностранному граждан, проживающих в странах Африки, Латинской Америки и Азии, реализация программы двудипломного образования совместно с вузами Республики Казахстан. Обучение реализуется с использованием интегрированной системы: портала Moodle и видеоконференцсвязи OpenMeetings.

При реализации проектов дистанционного обучения иностранных студентов нами было выявлено, что для обеспечения эффективности данных проектов необходимо наличие определенных педагогических условий.

При определении педагогических условий мы опираемся на определение понятия А.С. Фриша. Он рассматривает педагогические условия как «совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компонентов педагогической системы» [13]. В.И.Андреев считает, что педагогические условия — это «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [1].

Одним из первых условий, на наш взгляд, является учет социокультурных особенностей иностранных студентов при формировании образовательной среды дистанционного обучения. Рассмотрим более подробно понятие «образовательная среда».

По мнению В.А.Ясвина, образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. В. А. Ясвин отмечает, что основной характеристикой образовательной среды является модальность, то есть наличие или отсутствие в той или иной образовательной среде условий и возможностей для развития активности (или

пассивности) субъекта образования и его личностной свободы (или зависимости) [14].

В понимании В.В.Рубцова и Т.Г.Ивошиной «образовательная среда – это такая общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется: а) взаимодействием субъектов образования между собой; б) процессами взаимопонимания, коммуникации, рефлексии; в) историко-культурным компонентом» [10]. В.И.Слободчиков считает, что среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и ресурс своей совместной деятельности и где между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения [12].

Образовательную среду мы определяем как целостность, включающую в себя специально организованные как в российском вузе, так и на месте проживания иностранных студентов условия для реализации дистанционного обучения.

Ее обобщенный компонентно-элементный состав можно представить в следующем виде: ядро, личностный, коммуникационный компонент, содержательно-методический и пространственно-технический компоненты.

Ядром данной среды являются все субъекты образовательного процесса дистанционного обучения иностранных студентов: иностранные студенты, преподаватели российского вуза, специалисты по информационным технологиям.

Личностный компонент включает в себя половозрастные, индивидуально-психологические и социокультурные особенности участников образовательного процесса дистанционного обучения иностранных студентов.

К основным индивидуально-психологическим свойствам личности относятся темперамент, характер, направленность, способности. Темперамент – это сочетание индивидуально-психологических свойств, которые определяют общую активность и динамику деятельности субъекта. Согласно классификации Гиппократ–Павлова выделяются 4 основных типа темперамента: холерический, сангвинический, флегматический и меланхолический [9]. По классификации К.Г.Юнга – Г.Айзенка выделяются также 4 соответствующих типа: экстраверты высокотревожный и малотревожный, интраверты малотревожный и высокотревожный. Каждый темперамент, по данным И.П.Павлова, имеет свой основной определенный тип

высшей нервной деятельности, определяемый соотношениями в коре головного мозга характеристик двух нервных процессов: возбуждения и торможения. В соответствии с этим выделяются 4 типа нервной системы – основы определенных темпераментов: сильный неуравновешенный (холерик), сильный уравновешенный лабильный (сангвиник), сильный уравновешенный инертный (флегматик) и слабый тип (меланхолик) [2].

Характер – это сочетание устойчивых свойств поведения, проявляющихся в отношении субъекта к окружающей социальной действительности. Структура характера рассматривается, прежде всего, по сложившимся у человека типам отношений: к другим людям, коллективу (например, доверчивость – недоверчивость, сопереживание – безразличие, щедрость – скупость, общительность – замкнутость и др.); к самому себе (самооценка и уровень притязаний, самокритичность, скромность, гордость и др.); к своей деятельности (трудолюбие – лень, ответственность – безответственность, старательность и др.); к обществу, социальным институтам, моральным ценностям (целенаправленность, принципиальность, убежденность и др.) [2].

Направленность личности – совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности [3]. Структура направленности складывается из следующих компонентов поведения: потребности (биологические и социальные) как выражения нужды субъекта в определенных объектах, необходимых для его физического существования и социального развития; интересы – форма познавательной и профессиональной ориентации, влияющая на выбор вида учебной и трудовой деятельности; идеалы – ориентация на конкретные образцы социального поведения и профессиональной деятельности; убеждения, выражающие единство социальных и профессиональных идеалов личности с соответствующими эмоциональными состояниями и навыками целенаправленной деятельности.

Способности – индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности [2]. По отношению к объему решаемых субъектом задач различают: общие способности как средство успешного выполне-

ния различных видов деятельности (работоспособность, активность, настойчивость, сообразительность и др.); специальные (профессиональные) способности как основа эффективности выполнения конкретных видов деятельности (учебной, трудовой, спортивной).

Следующей составляющей данного компонента являются социокультурные особенности участников образовательного процесса дистанционного обучения русскому языку. Социокультурные особенности личности связаны со спецификой культуры, картиной мира, устоявшимися взглядами, специфическим мировоззрением и мироощущением субъектов образовательного процесса. Также они связаны с религией, лингвистическими особенностями, традициями и обычаями, характерными для того или иного социума, в котором находится субъект образовательного процесса. Важнейшей характеристикой являются его этнические установки – система социальных установок, носители которых воспринимают и оценивают объекты с позиции и под влиянием своей этнической идентичности, реагируют на социальные объекты и коммуникативные ситуации в соответствии с ментальностью и культурными традициями своей этнической общности [8].

Коммуникационный компонент включает в себя все виды коммуникаций, которые могут возникнуть в процессе реализации проекта дистанционного обучения иностранных студентов. Прежде всего, речь идет о коммуникации между иностранными студентами, между студентами и преподавателями, между студентами и сотрудниками вуза (например, обращение к специалистам по информационным технологиям в случае возникновения каких-либо технических проблем в процессе обучения, обращение к преподавателю российского вуза в случае возникновения академических проблем и т.д.).

Содержательно-методический компонент включает в себя учебную программу, план обучения, расписание занятий. Методическая сторона включает технологии, формы и методы обучения иностранных студентов. Одной из важнейших составляющих данного компонента являются дистанционные образовательные технологии, используемые в процессе обучения.

Пространственно-технический компонент включает в себя:

1) структуру учебного помещения в российском вузе, откуда происходит процесс обучения иностранных студентов;

2) структуру помещений для проведения занятий в стране проживания иностранных студентов и их расположение;

3) технические средства, используемые в процессе дистанционного обучения (мультимедийный проектор, оборудование для видеоконференцсвязи, ноутбук, компьютер, веб-камера, микрофон, наушники, интерактивная доска и др.) и средства связи, обеспечивающие процесс коммуникации и дистанционное обучение (Интернет, телефонная связь, электронная почта).

При построении образовательной среды дистанционного обучения иностранных студентов и отдельных его компонентов необходимо учитывать как социокультурные особенности личности иностранных студентов, так и социальную обстановку в стране проживания иностранных студентов.

Рассмотрим влияние социокультурных особенностей личности на формирование содержательного компонента образовательной среды. Так, например, на занятиях по русскому языку как иностранному, преподавателям русского языка при выборе содержания материала обучения следует включать информацию не только о российских традициях и обычаях, но и об обычаях, особенностях быта иностранных студентов. Это поможет при проведении сравнительного анализа культур народов России и страны проживания студентов на занятиях по русскому языку, что, на наш взгляд, является основой для организации межкультурного обучения, когда студенты знакомятся с нормами и особенностями общения народа, язык которого они будут изучать. Это способствует межкультурной коммуникации, личностному и педагогическому взаимодействию, адекватному восприятию и пониманию участников процесса подготовки иностранных студентов [7].

Социальная обстановка в стране проживания иностранных студентов может повлиять на выбор технических средств обучения, помещения для проведения занятий (пространственно-технический компонент). Как правило, студенты, проживающие в неблагоприятных странах Африки, Азии, не имеют каких-либо технических средств для обучения. Перед российскими вузами возникает необходимость поиска помещения – “точки доступа”, где студенты могли бы иметь персональный компьютер с доступом в Интернет, необходимые им для дистанционного обучения. В стране с неблагоприятной социальной обстановкой большое значение имеет расположение учебного

помещения, в котором будут заниматься иностранные студенты, с точки зрения его безопасности (вдали от мест проведения боевых действий, от криминальных районов и др.).

Необходимо учитывать социокультурные особенности личности иностранных студентов и при построении коммуникационного компонента. В процессе коммуникации между иностранными студентами и преподавателями, сотрудниками российского вуза происходит не только взаимодействие между двумя языками, но и между двумя разными культурами. Например, в каждой культуре сложились свои представления о допустимых и недопустимых жестах, мимических движениях в процессе общения. Значение жестов, используемых у разных народов, может быть разным. Поэтому необходимо изучить невербальные средства коммуникации, характерные для культуры иностранных студентов, во избежание ошибок и недоразумений в процессе коммуникации.

Таким образом, учет социокультурных особенностей личности иностранных студентов, социальной обстановки в стране их проживания играет важную роль при формировании образовательной среды дистанционного обучения, ее отдельных компонентов и их составляющих.

Рассмотрим второе педагогическое условие реализации международных проектов дистанционного обучения иностранных студентов - повышение межкультурной и инфокоммуникационной компетенции участников образовательного процесса дистанционного обучения (преподавателей и сотрудников российского вуза, задействованных в процессе дистанционного обучения иностранных студентов).

В отечественной науке часто используется определение, приведенное в учебнике Садохина: “межкультурная компетенция - комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи” [11].

Общение между разными культурами, да еще и “на большом расстоянии”, - наиболее трудный процесс. В процессе общения возможно возникновение различных межкультурных барьеров: языковых, психологических, этнокультурных. Следовательно, проблема повышения межкультурной компетенции пре-



подавателей в условиях дистанционного обучения иностранных студентов является в настоящее время очень актуальной. Кроме того, следует отметить, что в предыдущих исследованиях речь шла в основном о компетенции только преподавателей и студентов. Однако в проектах дистанционного обучения иностранных студентов помимо преподавателей участвуют также специалисты по информационным технологиям, менеджеры проекта. Каждый участник проекта на протяжении его реализации общается с иностранным студентом в той или иной ситуации. В случае возникновения технических трудностей в процессе обучения иностранные студенты обращаются к специалистам по информационным технологиям, в случае невозможности посетить занятие в режиме видеосвязи ввиду определенных проблем – к менеджеру. В случае возникновения сложных академических трудностей – к научному руководителю проекта. Возникают вопросы: сможет ли каждый участник проекта своевременно помочь и поддержать иностранного студента, не имея представления о его культуре, не зная его родного языка? каково личностное отношение участника проекта к человеку другой нации, расы? что знает участник проекта об этносе, менталитете иностранного студента?

С целью повышения межкультурной компетенции преподавателей и сотрудников российских вузов, задействованных в процессе дистанционного обучения иностранных студентов, нами был разработан обучающий тренинг-семинар «Познаем другую культуру», рассчитанный на 16 часов. Данный тренинг располагается в портале дистанционного обучения Moodle, что дает возможность всем участникам пройти его дистанционно до начала реализации проекта. Тренинг – семинар включает в себя два модуля: страноведческий и языковой.

Страноведческий модуль представлен в видеоролике, рассчитанном на 45 минут. Данный видеоролик представляет собой 7 сюжетов о стране проживания иностранных студентов: 1) география страны (природные и климатические условия, территория страны и отдельные ее регионы); 2) история страны (важнейшие исторические события, войны, революции, перевороты), государственное устройство страны, политический режим; 3) современная социально-экономическая и политическая ситуация в стране; 4) население страны (расовый, этнический состав и религия); 5)

культура страны (творчество, язык, национальные традиции и обычаи); 6) положение русского языка в стране. Обучение по данному модулю даст всем участникам проекта базовое представление о культуре иностранных студентов.

Знание культурных особенностей иностранных студентов необходимо менеджеру проекта, специалистам по информационным технологиям не только для повышения уровня их общей осведомленности об особенностях нации. Собственное поведение участников проекта в общении с иностранными студентами должно строиться с учетом культурных различий, в противном случае, возможны серьезные коммуникативные неудачи. Ошибки, касающиеся нарушения культурных норм, воспринимаются крайне болезненно и могут иметь серьезные последствия. Многие исследователи отмечают тот факт, что в общении с иностранцами возможно простить грамматические и лексические ошибки, так как объясняют их недостатком лингвистических знаний. Но наиболее чувствительны иностранцы к нарушению этикетных норм.

Второй модуль – языковой, представляет собой четырнадцатичасовой курс по обучению участников проекта элементарным навыкам общения на родном языке иностранных студентов. В данном модуле представлено 2 раздела:

1. Алфавит иностранного языка.

2. Несколько основных фраз приветствия, знакомства, прощания, просьбы (Доброе утро, день, вечер...; Рады видеть Вас на занятии...; Начнем наше занятие...; Успехов Вам...; До свидания; До скорых встреч...; Пожалуйста...; Будьте добры...; Прошу Вас изучить материал...; До скорой встречи...).

Данный модуль имеет большое практическое значение. При общении с преподавателями российского вуза у иностранных студентов часто возникает языковой барьер. Студенты боятся высказать свое мнение, задать вопрос преподавателю по пройденному материалу. Одной из причин может быть неуверенность в знаниях русского языка, боязнь сказать неправильно. Студенты стесняются, испытывают психологическое напряжение. Обращение к иностранному студенту на его родном языке во время занятия сможет поднять настроение студента, снять у него эмоциональное напряжение, барьер в общении.

В случае возникновения трудностей при работе в портале дистанционного обучения,



студенты порой стесняются задать вопрос техническому специалисту, который должен быть всегда на связи со студентом. Даже самая небольшая техническая проблема у студента может негативно повлиять на весь дальнейший процесс его обучения. Студент может серьезно отстать от всей группы, забыв свой логин или пароль, не сумев отправить задание в портале дистанционного обучения и при этом стесняясь сказать о своей проблеме. Регулярно обращаясь к иностранным студентам с вопросами: “Все ли у Вас получается?”, “Нет ли проблем при обучении в портале?” на родном языке иностранных студентов, специалисты по информационным технологиям смогут расположить к себе студентов, снять у них напряжение и своевременно помочь им.

Таким образом, 5-6 выученных фраз на родном языке иностранных студентов поможет участникам проекта устранить их скованность и зажатость, улучшить эмоциональный настрой, что в дальнейшем может очень сильно повлиять на активность студентов во время занятий, на успех в обучении.

Одним из ключевых в семинаре-тренинге является практический блок. Данный блок представлен в форме имитационной игры, в которой преподаватели, специалисты по информационным технологиям, меняясь ролями, участвуют в проведении занятия по какой-либо из учебных дисциплин по дистанционной форме. При проведении такого “пробного занятия” мы основываемся на методике “межкультурной сензитивности”, также известной как “культурный ассимилятор”. Идея создания культурного ассимилятора появилась в 1980-е гг. благодаря исследованиям Р. Брислина и К. Кушнера. Данная методика была направлена на оказание помощи людям, оказавшимся в иной для них культурной среде [15]. Цель использования данного метода: научить человека смотреть на различные ситуации с точки зрения членов чужой группы, понимать их видение мира. На нашем “имитационном занятии” преподаватели пытаются поставить себя на место иностранных студентов – людей другой культуры и нации, стремясь понять, какие трудности у них могут возникнуть во время занятия при ответе на вопросы, при общении по видеосвязи, при выполнении домашнего задания в портале дистанционного обучения.

Большое внимание мы уделяем подготовке тренинга-семинара. В нем должен принимать участие человек, прекрасно знающий культуру иностранных студентов, их язык, но

при этом владеющий и русским языком, желательно, куратор группы иностранных студентов.

Следует отметить то, что процесс усовершенствования семинара-тренинга является непрерывным. После завершения проектов дистанционного обучения иностранных студентов все участники проекта могут подготовить свои идеи и предложения для включения их в тренинг, так как теперь они уже глубже познакомились с культурой иностранных студентов и теми проблемами, с которыми они могут столкнуться в процессе межкультурного общения.

Следующей важнейшей составляющей данного условия является повышение инфокоммуникационной компетенции участников процесса дистанционного обучения иностранных студентов. О.Н.Шилова и М.Б.Лебедева определяют инфокоммуникационную компетенцию как способность индивида решать учебные, бытовые, профессиональные задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий [5].

Для реализации данного педагогического условия нами был разработан краткосрочный курс повышения квалификации для преподавателей нашего вуза “Инфокоммуникационные технологии в обучении иностранных студентов”, рассчитанный на 36 часов. При построении данного курса нами было принято во внимание то, что уровень компьютерной грамотности преподавателей может сильно отличаться. Среди них могут быть преподаватели, прекрасно владеющие компьютерными навыками, имеющие опыт обучения по дистанционной форме, опыт работы в виртуальных порталах. Однако могут быть очень талантливые и профессиональные педагоги, но при этом не владеющие навыками обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Отсутствие у преподавателей таких навыков не является причиной для запрета участия в международных проектах дистанционного обучения иностранных студентов. Все преподаватели, желающие участвовать в проекте, имеют возможность пройти данный курс повышения квалификации в Институте экономики, управления и права (г. Казань). В курсе, разработанном нами, преподаватели проходят два блока: “основы компьютерной грамотности” и “обучение в портале Moodle”.

Рассмотрим следующее педагогическое условие – обеспечение готовности иностранных студентов к обучению по дистанционной

форме. В.И. Кузьминов определяет “готовность иностранных студентов к продолжению обучения в российских вузах как целостное свойство личности, включающее специфические, обусловленные особенностями обучения в иноязычной среде, качества” [4]. Мы в нашем исследовании рассматриваем две основные составляющие готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе по дистанционной форме: инфокоммуникационная готовность и готовность к межкультурному сотрудничеству.

Инфокоммуникационная готовность иностранных студентов к обучению представляет собой совокупность необходимых навыков студентов для обучения с использованием дистанционных образовательных технологий, а также наличие у студентов необходимых технических средств для обучения. Для формирования у студентов навыков обучения по дистанционной форме, нами был разработан шестидневный тренинг для иностранных студентов “Расстояние - не помеха. Обучение с использованием системы Moodle и OpenMeetings”, который крайне важно реализовать при очной встрече с иностранными студентами. При разработке данного тренинга нами учтен тот факт, что среди иностранных студентов могут быть люди разного возраста, социального статуса, они могут иметь разный уровень владения компьютером. В связи с этим данный тренинг включает в себя также основы компьютерной грамотности. В разработанном нами тренинге иностранные студенты изучают основные возможности портала дистанционного обучения, процедуру выполнения заданий, особенности использования режима видеосвязи при общении с преподавателем.

Следующей составляющей является формирование психолого-педагогической готовности иностранных студентов к обучению по дистанционной форме. Мы понимаем психолого-педагогическую готовность как совокупность социальных установок, мотивации иностранных студентов, необходимых для обучения по дистанционной форме.

Мотивация – это внутренняя движущая сила, которая подталкивает на совершение активных действий. Для поддержания и формирования у иностранных студентов интереса к изучению тех или иных дисциплин необходимо учитывать следующие моменты:

1. Преподавателям российской образовательной организации высшего образования необходимо тщательно отбирать учебный ма-

териал, насыщать его страноведческой информацией (сравнительный анализ российской культуры и культуры иностранных студентов).

2. Во время проведения занятий в режиме видеосвязи преподавателям необходимо обращаться к иностранным студентам по имени, использовать вводные выражения, слова благодарности за внимание слушателей.

3. Преподавателям необходимо поощрять студентов за успешно выполненные задания по той или иной дисциплине и своевременно помогать студентам, имеющим как академические трудности, так и технические проблемы в процессе обучения по дистанционной форме.

4. Использовать активные формы обучения и воспитания на основе сотрудничества и взаимопонимания.

Отдельно следует выделить необходимость формирования готовности у студентов к межкультурному сотрудничеству. Основным методом усвоения российскими и иностранными студентами элементов русской культуры является метод организации ситуаций межкультурного сотрудничества. Так, например, на занятиях по русскому языку как иностранному преподаватели могут предоставить иностранным студентам как можно больше творческих заданий, которые обратят их внимание к русской культуре и народному творчеству, например, подготовка презентации о русских народных традициях. Вышеуказанный метод помогает студентам-иностранцам попробовать себя в новых видах творческой деятельности; расширить сферу познания окружающего мира, мира русской культуры, своего места в этом мире.

Рассмотрим четвертое педагогическое условие - организация стратегического и ситуативного управления проектом дистанционного обучения иностранных студентов.

Стратегическое управление проектом дистанционного обучения иностранных студентов, на наш взгляд, включает в себя разработку миссии проекта, стратегических целей проекта; широкое информирование членов рабочей группы о выбранном стратегическом направлении проекта; определение показателей степени достижения целей; разработку системы управленческого учета; разработку и внедрение методов контроля и мониторинга; организацию системы поощрения и оценки результатов деятельности. Кроме того, руководителю проекта при его разработке необхо-

димо учитывать форс-мажорные обстоятельства, которые могут возникнуть в процессе его реализации и продумать пути их решения заранее. Данные обстоятельства могут иметь разный характер: сбой Интернета во время проведения видеолекции преподавателями российского вуза, болезнь преподавателя или студента, приводящие к невозможности посещать занятия, чрезвычайная ситуация в стране проживания иностранных студентов, ставящая под угрозу безопасность помещения для занятий, иные форс-мажорные обстоятельства.

До начала реализации проекта научным руководителем и всеми членами проекта дистанционного обучения иностранных студентов разрабатывается план действий исполнителей проекта в случае возникновения форс-мажорных обстоятельств, который включает в себя описание данного обстоятельства и пошаговый план действий исполнителей проекта, ответственных исполнителей за реализацию этих действий. Так, например, в стране проживания иностранных студентов возможно возникновение стихийных природных бедствий, что может привести к сбою интернета. В таком случае до начала реализации проекта специалисты по информационным технологиям совместно с преподавателями российского вуза заранее осуществляют запись видеолекций, учебного материала, заданий на электронный носитель, который в дальнейшем в случае возникновения острой необходимости может быть направлен в страну проживания иностранных студентов.

Однако в процессе реализации проекта возможно возникновение тех обстоятельств, предвидеть которые бывает трудно. Так, например, возможно возникновение технических трудностей в процессе обучения, академических проблем, трудностей при выполнении заданий. В этом случае важным становится "рефлекторное (ситуационное) управление". Рефлекторным называется управление, при котором управляющий орган реагирует на изменения или внешние воздействия по мере их появления [6]. В случае возникновения таких проблем необходимо своевременное обсуждение их на совещании членов рабочей группы проекта и оперативное и своевременное решение данных проблем. Для выявления этих трудностей необходимо перманентно проводить обратную связь с иностранными студентами путем анкетирования и опроса студентов после каждого занятия. Важно назначить куратора группы иностранных студентов, ответст-

венного в дальнейшем как за переговорный процесс, так и за координирование процесса дальнейшего их обучения. Желательно, чтобы куратором был человек, проживающий в той же культурной среде, что и иностранные студенты, но при этом владеющий и русским языком. Важно поддерживать непрерывную связь с куратором группы иностранных студентов с целью изучения академических и технических трудностей, которые могут возникнуть в процессе обучения у иностранных студентов.

Таким образом, для реализации международных проектов дистанционного обучения иностранных студентов необходимо наличие определенных педагогических условий. Данные условия должны быть созданы не фрагментарно, а в тесной взаимосвязи друг с другом, преследовать цели и задачи образовательного проекта дистанционного обучения иностранных студентов.

Педагогические условия, описанные нами, были апробированы при реализации проекта переподготовки малагасийских русистов по русскому языку с использованием дистанционных образовательных технологий в Республике Мадагаскар в период с декабря 2011 г. по декабрь 2012 г., а также при дистанционном обучении граждан Республики Казахстан по программам высшего профессионального образования в Институте экономики, управления и права.

#### Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. - 567 с.
2. Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б. и др. - М.: В. Олма-пресс. 2004. - С. 12-85.
3. *Карпенко, Л.А., Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г.* Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998. - 435 с.
4. *Кузьминов, В.И.* Проектирование процессной модели развития информационно-компьютерной готовности иностранных студентов к обучению в российских вузах // Дис. ... канд. пед. наук. - Калининград, 2007. - 120 с.
5. *Лебедева, М.Б., Шилова, О.Н.* Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? // Информатика и образование. - 2004. - № 3. - С. 95-100.
6. *Новиков, Д.А.* Методология управления. - М.: Либроком, 2011. - 128 с.
7. *Поздняков, И.А.* Педагогическое управление подготовкой иностранных студентов в российском высшем образовании: Монография. - СПб.: Изд-во "Мир русского слова", 2011. - 411 с.

8. Психология общения. Энциклопедический словарь под общ. ред. А.А. Бодалева. - М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – С. 34-56.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 1999. – С. 5-8.
10. Рубцов, В.В. Ивошина, Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. - М., 2002. - 272 с.
11. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. - М.: 2009. - 288 с.
12. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. - М., 2000. - 230 с.
13. Фриш, А.С. Производственный коллектив и эффективность труда. - М.: Знание, 1973. - 64 с.
14. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от проектирования к моделированию. - М.:Смысл, 2001. - 365 с.
15. Albert, R.D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach // Handbook of intercultural training. - N.Y., 1983. - Vol. 48. - P. 139-154.

УДК 372.881.1

## ГУМАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

А.А.Шакирова, Р.А.Валеева

### Аннотация

В статье раскрываются особенности гуманизации обучения иностранному языку. Авторы характеризуют сущность педагогической технологии и подходы к ее классификации. В работе уделяется особое внимание методу погружения в языковую среду как способу реализации гуманистического подхода; формулируются принципы метода погружения; структурируются этапы использования метода погружения в среду обучения; обосновываются преимущества использования метода погружения в обучении иностранному языку; определяются характеристики использования метода погружения на примере опыта использования метода погружения в Республике Южная Корея, Дэгу, в «Английской Деревне Дэгу Кембук».

**Ключевые слова:** обучение английскому языку, метод погружения, языковая среда, педагогические технологии.

### Abstract

The article deals with characteristics of foreign language teaching process humanization. The authors give the characteristics of educational technology and its classification. Special attention is paid to peculiarities of using humanization approach in the immersion method. The article reviews the immersion method; formulates the principles of the immersion method; structures the stages of using immersion method; grounds the advantage of using the method of immersion; defines the characteristics of using of the method of immersion in the experience in the Republic of South Korea, Daegu, in the "Daegu Keongbuk English Village".

**Keywords:** English language teaching, method of immersion, language environment, educational technology.

В условиях взаимопроникновения культур, международного сотрудничества во всех сферах человеческой деятельности возрастает роль средств коммуникации, одним из которых является язык. Знание иностранных языков – необходимое условие конкурентоспособности специалиста во многих областях профессиональной деятельности. Поэтому знакомство с иностранным языком начинается уже с дошкольного возраста, систематическое изучение происходит в школьном возрасте и далее совершенствуется в течение всей сознательной жизни. Обучение иностранным языкам – важная психолого-педагогическая и методическая проблема. При этом актуальной является проблема «технологичности» обучения, обеспечивающего гарантированно высокие результаты.

Технологии, в их числе и образовательные, являются одним из самых ценных товаров в современном мире [1, 3].

Одним из аспектов модернизации образования является гуманизация процесса обучения. Гуманизация процесса обучения связана с развитием образовательных технологий с учетом признания одной из приоритетных ценностей личности педагога и обучающихся, гармонизация их и интересов, взаимоотношений и условий для их развития. Гуманизм предполагает сотрудничество, взаимодействие учащихся в процессе обучения в целях достижения общего результата [2].

Гуманистические педагогические технологии обучения иностранному языку способствуют повышению внутренней мотивированности



учащихся, развивают положительное отношение к учебной деятельности, помогают самостоятельно находить и анализировать информацию.

Сам термин «педагогическая технология» (teaching technique) зародился в Соединенных Штатах Америки около тридцати лет назад. Он обозначает системный метод обучения относительно действий учителя и учащихся. Существует много определений термина «педагогическая технология», но все они сводятся к тому, что это совокупность целей, методов, операций, средств, приемов, условий и форм организации процесса обучения, системы действий преподавателя и учащихся, гарантирующей эффективность процесса обучения. При этом следует отметить, что эффективность обучения зависит не только от педагогического мастерства, но от «продуманного воплощения системы запланированных действий» (В.П.Беспалько) [2]. Исследования Г.К.Селевко показали, что любая педагогическая технология должна иметь такие признаки, как: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [4].

В системе образования Запада используются различные педагогические технологии: групповые, коллективные технологии; проблемное, развивающее обучение; педагогика сотрудничества; саморазвивающее обучение; диалог культур [4, 12]. Ведущие представители западной гуманистической педагогики и психологии А.Маслоу, К.Роджерс утверждают следующие положения эффективной гуманистической педагогической психологии: индивидуализация, дифференциация в процессе обучения; развитие и саморазвитие способностей учащихся; признание ведущей роли внутренней мотивации учащихся в стимулировании процесса обучения; уважительное отношение к личности учащихся; активность учащихся в процессе обучения [5, 6].

На современном этапе развития общества английский язык является мировым средством коммуникации. В связи с возросшей потребностью овладения иностранными языками в сжатые сроки и часто с узкопрактическими целями (владение языком делового общения, разговорной речью) появились различные методы обучения языку, объединяемые общим названием интенсивные, или ускоренные. Одним из таких является метод «погружения» в языковую среду. Все интенсивные методы обучения направлены, главным образом, на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки при

значительной ежедневной концентрации учебных часов и создании обстановки «погружения» в иноязычную среду.

Языковое погружение (immersion in the language) есть метод обучения второму языку, в котором язык используется для обучения. В соответствии с данным методом иностранный язык должен быть единственным средством общения между преподавателем и учащимися. Максимилиан Дельфиниус Берлиц – немецкий и американский лингвист и педагог – разработал популярную методику погружения и основал международную систему школ, использующих эту методику. В 1878 году основал одну из первых в США школ по изучению иностранных языков. В том же году была основана компания «Международное общество школ Берлица» (The Berlitz schools of languages), где использовалась новая методика, вследствие получившая мировую известность [10].

В основу новой методики легли следующие принципы: следует научиться говорить, а затем овладеть навыками чтения и письма; лексику и грамматику следует изучать в ходе беседы; преподавателями должны быть только носители языка; родной язык учащегося не используется при обучении. На сегодняшний день все методики обучения иностранному языку можно разделить на традиционные и экспериментальные. Данный метод находится посередине, так как отлично зарекомендовал себя в традиционных методиках обучения, а также активно используется в новомодных экспериментальных методиках. Программы погружения универсальны, поскольку их применение не зависит ни от возрастных рамок, ни от уровня владения языком. Однако большинство программ погружения начинаются в начальной школе, где иностранному языку посвящено от 50 до 90% времени. Французский психолог Жан Пиаже был сторонником теории, в которой говорилось о том, что когда ребенок сталкивается с идеей, которая не соответствует его пониманию, то это становится «катализатором для нового понимания». Так как новый язык полностью чужд ребенку, то идеально подходит принципу «катализатора нового мышления». Программы погружения могут быть классифицированы в зависимости от возраста и степени погружения. В зависимости от возраста различают [9]:

- раннее языковое погружение; учащиеся начинают изучение второго языка в возрасте 5 или 6 лет;



- ближнее погружение; учащиеся начинают изучение второго языка в возрасте 9 или 10 лет;

- позднее погружение; учащиеся начинают изучение второго языка в возрасте 11 или 14 лет.

По степени погружения различают:

- полное погружение, в котором почти 100% учебного времени проводится на иностранном языке. Цель – стать функционально опытным в иностранном языке, освоить преподаваемый на иностранном языке предмет, а также приобрести понимание других культур. Этот вид, как правило, последовательный, непрерывно ориентированный на знание;

- частичное погружение, в котором около половины учебного времени тратится на обучение предмета на иностранном языке. Цель – функциональное овладение иностранным языком (хотя и в меньшей степени, чем через полное погружение), освоить преподаваемый предмет и обрести понимание других культур;

- в двустороннем погружении обучающиеся – носители двух и более языков. Одну половину класса составляют носители основного языка на данной территории (пример: английский на территории Соединенных Штатов Америки), а другую – носители целевого языка (пример: испанский). Таким образом, обучающиеся поощряют и учат друг друга, а в конечном итоге становятся двуязычными. Цели аналогичны вышеуказанным.

Преимущества метода погружения в том, что: а) улучшаются языковые и лингвистические способности; б) увеличиваются когнитивные способности, такие, как дивергентное мышление, словесные способности; в) улучшается умение слушать и укрепляется память. Также такой метод открывает дверь к другим культурам и осуществляет помощь ребенку в оценке и понимании людей и культур других стран. Согласно этому методу, овладеть языком можно, став (хоть и на период обучения) совершенно другим человеком. Все обучающиеся в группе выбирают себе новые имена, придумывают биографии. За счет этого во время учебного процесса создается иллюзия того, что они находятся абсолютно новом мире – в мире изучаемого языка. Целью является полное расслабление, умение раскрыться, чтобы обучающийся говорил не как настоящий «Саша», а как вымышленный «Джеймс» [8].

Одним из ярких примеров реализации метода «погружения» в языковую среду является

«Английская деревня» (Daegu Geongbuk English Village) в городе Тэгу Республики Южная Корея. Ее реализацию мы наблюдали во время стажировки в данном учебном заведении в период с 25 января 2010 г. по 30 июля 2010 г. в качестве помощника преподавателя английского языка (teacher assistant) в разновозрастной группе детей из Южной Кореи. Это маленькое подобие Соединенных Штатов Америки, созданное совместно двумя южнокорейскими колледжами, при поддержке Университета Колорадо Спрингс (Colorado Springs University) [11].

Основной целью создания «Деревни» является погружение обучающихся студентов в американский образ жизни, начиная именно с языка. Задача, которую перед собой ставят педагоги – преодолеть языковой и личностно-эмоциональный барьер при вступлении в коммуникацию. Обучающиеся, как ожидается, выучивают английский язык настолько хорошо, насколько они могут, обладая ограниченными ресурсами. Пребывающие в «Деревню» студенты должны на время забыть свой родной язык, а также заменить настоящее имя на вымышленное.

В «Деревне» действуют различные программы обучения студентов: пятидневные, двухдневные, а также интенсивные двухнедельные курсы. Возраст детей варьируется от 7 до 14 лет. Программы также рассчитаны на студентов колледжей, университетов и взрослых. Занятия разбиты на 4 периода, по 1,5 часа в каждом. Как упомянуто выше, все обучение, а также коммуникация происходят на английском языке. В «Деревне» кроме обычных лекционных классов имеются ситуационные классы, среди которых отделение полиции, зоопарк, почта, имитация Бродвея, больница, продуктовый магазин, Уолл-стрит, караоке-комнаты и видео-комнаты. Имеются также аэропорт, отель настоящий самолет, вызывающий положительные эмоции у детей и взрослых. Ситуационные классы способствуют наилучшему усвоению информации, урок превращается в представление, в котором обучающиеся принимают непосредственное участие.

Наиболее часто в «Деревне» используется игровая методика. Игра активизирует мыслительную деятельность обучающихся, позволяет сделать учебный процесс привлекательнее и интереснее. В игре реализуются все фундаментальные потребности личности и самоопределении, самовыражении, самоут-

верждении, саморегуляции и самореализации, то есть осуществляется личностно-ориентированное обучение. Игровая методика втягивает обучаемых в активную познавательную деятельность. Обучение же осуществляется посредством собственной деятельности обучающихся. Это свободная деятельность, представляющая свободу выбора, самоопределения, самовыражения и саморазвития для участников. Использование игры как метода расширяет права и свободы обучающихся; игра имеет высокий эмоциональный, потенциальный и коммуникационный материал, а ведь именно на это, в частности, нацелено обучение в «Английской деревне».

Педагогический коллектив «Английской деревни» состоит из высококвалифицированных профессионалов, все они – носители языка. Помогают преподавателям специально нанятые помощники, у которых уровень знания языка должен быть подтвержден определенными сертификатами [13]. Немаловажно, что не только обучающиеся и преподаватели, но также и обслуживающий персонал владеет английским языком. В «Деревне» создан отдел по развитию, целью которого является разработка и усовершенствование обучающих программ. «Английская деревня» - прекрасный действующий пример искусственно созданной языковой среды, погружаясь в которую студенты эффективно и с интересом изучают английский язык. Имеются некоторые недочеты. Минусом вышеуказанного учебного заведения является недостаточно четкая организация. Мы считаем, что в подобных учебных заведениях должен быть построен не только сам учебный процесс, но должна быть четко структурированная организация. Создание подобных заведений – цель, которую должны ставить перед собой языковые учебные заведения, поскольку не только в языковой среде осуществляется наиболее эффективное обучение иностранному языку.

Данный метод доказал свою эффективность тем, что пользуется неизменной попу-

лярностью уже более ста двадцати лет. Основные положения метода имеют под собой теоретически-методическую базу. Именно поэтому мы полагаем, что для улучшения качества обучения английскому языку необходимо активно внедрять данный метод в образовательный процесс российских учебных заведений.

#### Литература

1. *Валеев, А.А.* Технология формирования иноязычной деятельности студентов вуза //Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2010. - № 2 (20). – С. 216-221.
2. *Валеева, Р.А.* Гуманизация как аксиологический приоритет педагогического образования // Проблемы инновационности, конкурентоспособности и саморазвития личности в условиях модернизации педагогического образования: сб. трудов Межд. науч. конф., посвящ. 200-летию пед. образования в КФУ. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – С. 77-82.
3. *Беспалько, В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995. – 63 с.
4. *Кларин, М.В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1977. – 223 с.
5. *Маслоу, А.* По направлению к психологии бытия. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
6. *Роджерс, Карл Р., Фрейберг, Дж.* Свобода учиться. - М.: Смысл, 2002. - 527 с.
7. *Селевко, Г.К.* Современные образовательные технологии. – М., 2004. – 140 с.
8. *Acitelli, L. K.* Things to do before class begins. Center for Research on Teaching and Learning, 2002. -150 p.
9. *Andrade S.* Urban FLES models: Progress and promise. – Cincinnati, 1988. – 78 p.
10. Berlitz Corporation. Wikipedia. Retrieved from: [http://en.wikipedia.org/wiki/Berlitz\\_Corporation](http://en.wikipedia.org/wiki/Berlitz_Corporation)
11. *Sirotnick, K., & Goodlad, J. (Eds.).* School-university partnerships in action. New York, NY: Teachers College Press, 1988. - 207 p.
12. *Stalheim-Smith, A.* Focusing on Active, Meaningful Learning. IDEA Center, 1998.
13. The teaching professor, Vol.12, No.6, 1998. – Pp. 40-44.

УДК 37.013

## О ФОРМИРОВАНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

И.Т.Хайруллин, И.Ю.Халиков

### Аннотация

Формирование этнокультурной идентичности учащейся молодежи должно воспитываться на основе духовно-нравственных ценностей народной педагогики. Народная педагогика пропагандирует самые гуманные и демократические идеалы, ориентирует современную молодежь на толерантное отношение, этнокультурную и гражданскую идентичность, приобщает к национальным и духовным ценностям этноса, направляет на разрешение межкультурных национальных проблем общества.

**Ключевые слова:** этнокультурная идентичность, духовность, нравственность, ценность, культура, образование, народная педагогика.

### Abstract

Formation of ethnic and cultural identity of today's youth should be brought up on the basis of moral and spiritual values of traditional pedagogy. Folk pedagogy promotes the most humane and democratic ideals, focuses on modern youth tolerant attitude, ethno-cultural and civic identity, attaches to national and spiritual values of the ethnic group, aims to resolve national problems of intercultural society.

**Keywords:** ethno-cultural identity, spirituality, morality, values, culture, education, folk pedagogy.

Становление новой системы высшего образования в России, направленной на вхождение в мировое образовательное пространство, связано с поиском новых моделей поликультурного и патриотического воспитания, которые позволят формировать этнокультурную и гражданскую идентичность современной молодежи, актуализировать духовно-нравственные и культурно-исторические традиции отечественного образования и воспитания.

Сегодня в условиях всеобъемлющего кризиса в России, духовного вакуума и морально-нигилизма необходима глобальная ценностная переориентация внутри самого общества, которая может стать гарантом стабилизации, его дальнейшего развития и процветания. Расширение гласности, развитие демократии и построение гражданского общества можно рассматривать только в связи с одновременным формированием соответствующего нравственного облика нации и, в первую очередь, современной учащейся молодежи.

Одной из причин напряженности современного социально-экономического и духовно-нравственного положения следует указать причину отсутствия в воспитании народности, уменьшения влияния опыта народного воспитания, неумение использовать на системном уровне прекрасных духовно-культурных ценностей народа, которые не могут охватить молодежь в массовом масштабе.

Социологические исследования общественного мнения россиян показывают, что, с одной стороны кризис, охвативший Россию,

проявился, прежде всего, в снижении уровня духовности, поскольку социокультурные традиции русского народа в значительной степени утрачены, а новые еще не сложились, с другой - усилением и развитием интереса к возрождению национальных ценностей отечественной культуры. Т.Парсонс отмечает, что в условиях, когда в общественном движении наблюдается сдвиг в сторону патриотизма, все большее внимание приобретает вопрос о национальных ценностях [7]. Трансформационные процессы современного российского общества отодвинули на второй план проблемы культуры, культурной и образовательной политики государства, формирования толерантного сознания. Поэтому чрезвычайно важную роль представляют собой национальные ценности, вырабатываемые каждым народом в соответствии с географическими, климатическими, историческими и иными условиями в процессе своего становления и развития. Следовательно, универсальные общечеловеческие ценности национального духа являются внутренним стержнем нации, ее культуры и представитель того или иного этноса непосредственно формируется в их лоне, и одновременно остается носителем этих ценностей. Именно поэтому, важно, чтобы цели модернизации этнокультурного образования были неотделимы от общей стратегии модернизации российского образования, опирающейся на принцип сбалансированности социальных, этнокультурных и национальных интересов граждан.

Проблемы культурной глобализации и этнокультурной идентичности в разрешении региональных, национальных и этноконфессиональных проблем общества должны опираться на современный образовательный процесс высших учебных заведений, включающие инновационные технологии нового уровня, главной задачей которых должна стать деятельность по формированию социокультурной и этнокультурной идентичности, любви к своему народу, этносу, к своей родине. Под *этнокультурной идентичностью* мы понимаем осознание личностью своей причастности к своему региону, культуре и этносу, к судьбам человечества, активном желании получать этнологические знания через непрерывный процесс трансляции духовных ценностей и этнокультурных традиций определенного народа, его языка, истории, развитую эмоционально-эстетическую культуру и деятельность-практическое отношение к действительности.

Этнокультурное образование – это образование, направленное на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры. Принятие идеи этнокультурного образования означает создание национальной системы обучения и воспитания.

Одной из безотлагательных задач, стоящих перед различными учебными заведениями, семьей на современном этапе нашего развития является духовно-нравственное воспитание молодежи. Предпосылкой решения этих задач является их разъяснение молодежи в тесной связи с бесценным наследием народной педагогики.

С целью создания максимально благоприятных условий для модернизационных преобразований этнокультурного образования вузах, все учебные курсы, исходя из логики дисциплин и предметов, на наш взгляд, должны быть пропитаны идеями формирования духовно-нравственных ценностей у студенческой молодежи. Кроме того, в учебном процессе должны использоваться новые методы и формы развития этнокультурной активности: научные кружки этнокультурной направленности, диспуты, дискуссии и семинары, ролевые игры, полевые практикумы, клубы, компьютерные имитационные игры, походы, этнокультурные праздники и т.д.

Эффективность этнокультурного образования в вузе может быть обеспечена за счет

включения в процессы обучения таких форм и методов, которые ставят студентов в положение исследователей и первооткрывателей. В связи с этим целесообразно использовать элементы самостоятельного поиска знаний, проблемного изучения вопросов взаимодействия человека и общества, наблюдения за природными процессами и хозяйственной деятельностью, чтение научно-популярной литературы, создание творческих работ учащимися, которые станут отражением результатов познавательной активности. С этой же целью может использоваться обучающая система LOGO, распространяемая на CD. Это принципиально новая философия образования, опирающаяся на использование компьютера [1]. По существу, это интерактивная форма обучения, соединяющая знание и творческое мышление.

Поэтому, делая акцент на процесс модернизации этнокультурного образования вузах, нами поставлена задача сделать, этноориентированным весь процесс обучения. Решение этой задачи в настоящее время идет по двум взаимодополняющим и взаимосвязанным направлениям:

- введение новых специализаций, нацеленных на решение межнациональных и этнокультурных проблем;

- учет этнокультурных проблем при преподавании других дисциплин и модернизация учебного процесса, в котором объединяющим все дисциплины элементом является этнокультурная тематика.

Идеи толерантности, межкультурного и межконфессионального диалога должны стать важной составляющей региональных образовательных программ, учебно-методических комплексов, программ подготовки и повышения квалификации преподавателей социогуманитарных дисциплин на основе создания условий для повышения мотивации преподавателей к новой этнокультурной деятельности. Однако преподавание в контексте идей толерантности и готовности к межкультурному диалогу требуют определения социокультурных и этнокультурных компетенций, необходимых для преподавания многообразия культур в вузе [11].

Мы считаем, что культурно-образовательная политика вуза должна быть направлена на модернизацию форм, методов и содержание социогуманитарных дисциплин, разработку учебно-методических материалов, в том числе создание новых, отвечающих современ-



ным этнокультурным и социальным вызовам, что является существенным условием эффективности решения национальных и этноконфессиональных проблем общества. Особое внимание в процессе подготовки и переподготовки преподавателей, ведущих социально-гуманитарных дисциплин необходимо уделять следующим вопросам:

- углублению знаний о культурном разнообразии народов России и зарубежных стран;
- использованию в новом контексте имеющихся учебных курсов, наполнению их содержанием, отражающим идеи межкультурного взаимодействия и мирного разрешения возникающих конфликтов и противоречий;
- введению новых дисциплин специализации и факультативов по обсуждаемой этнокультурной проблематике;
- изменению форм и методов проведения практических и семинарских занятий со студентами, например, увеличение числа диспутов, дискуссий и иных активных форм преподавания;
- максимальному использованию внеучебной деятельности (расширению взаимодействия будущих специалистов с представителями общественных организаций, диаспор, конфессий; постоянному взаимодействию и обмену опытом с зарубежными педагогами и студентами; участию в работе различных экологических клубов, и др.).

В качестве важнейших принципов воспитательной системы, определяющей эффективность этнокультурного образования в контексте Российской социокультурной динамики, следует выделить: национально-культурную основу воспитания; гуманистическую открытость воспитания; личностную ориентированность воспитания; воспитание гражданской ответственности; воспитание целенаправленной созидательной активности; базовый принцип организованного саморазвития.

Национально-культурная основа этнокультурного образования создается систематическим приобщением современных студентов к культурным и духовно-нравственным традициям, базовым национальным ценностям многонационального народа Российской Федерации, учетом этнопсихологических особенностей и достижений народной педагогики для развития интеллектуальных способностей и нравственных качеств личности.

Как отмечает Х.С.Вильданов, «только сохранение исторически сложившихся национальных ценностей, ибо формирование не

только ценностных ориентаций и установок вообще, но и обеспечение преемственности национального ценностно-ориентированного мировоззрения поколений, обуславливает уровень сознания и нравственные устои этноса, обеспечивая его дальнейшее развитие» [3, с. 60].

Гуманистическая открытость, способность и склонность к межличностным и межкультурным контактам – необходимые качества современного человека, живущего и работающего в многоэтничном и поликультурном мире. Поэтому один из базовых элементов современного высшего профессионального образования – воспитание в духе толерантности, коммуникабельности, доверия и миролюбия, свойственных многонациональной отечественной культуре и являющихся краеугольным камнем российской цивилизации [4].

Мы считаем, что вопрос о сохранении своей этничности является главным в образовании современных студентов, и он непосредственно должен быть связан с вопросом об управлении в сфере культуры. Необходимо заинтересовать молодежь народной культурой и поддерживать собственный язык и культуру, что в целом будет способствовать развитию национального самосознания. Необходимо возрождать многие внешние стороны традиционной духовной и материальной культуры, такие как праздничный костюм, архитектура, сельское жилище, календарные праздники и обряды, музыка, песни, танцы и т.д. и таким образом создавать необходимые условия для саморазвития национальной культуры.

Перед системой этнокультурного образования в современном высшем профессиональном образовании стоят следующие задачи:

- разработать новые педагогические технологии и методики, направленные на изучение проблем культурной глобализации и этнокультурной идентичности в разрешении региональных, национальных и этноконфессиональных проблем общества, обеспечить эффективность усвоения информации;
- способствовать формированию деятельных установок по отношению к социокультурной и этнокультурной среде, формированию высокой социальной активности, целеустремленности, предприимчивости, способности находить и принимать самостоятельные оптимальные решения в нестандартных ситуациях;
- способствовать формированию у студенческой молодежи чувств социокультурной и



этнокультурной идентичности, любви к своему народу, этносу, к своей родине;

– формировать социальную ответственность и чувство ответственности за результаты своей повседневной деятельности;

– формировать у студенческой молодежи ориентацию на защиту и улучшение окружающей среды и инициативу эффективно влиять на общественное сознание, формировать идеалы и ценности личности.

Современная молодежь живет среди людей разных национальностей и различных конфессий. В этих условиях важной задачей является формирование толерантного мышления молодежи. Различные национальные и религиозные конфликты требуют от людей сохранения спокойствия, сдержанности, умения жить в рамках взаимного доверия. Толерантный человек глубоко чтит духовно-нравственные ценности. Он хорошо знает опыт воспитания народа, традиции и обычаи своей веры. Обладающий такими качествами человек относится с уважением к национальному и религиозному наследию и других народов. В процессе формирования этих качеств уделяется особое внимание выявлению и анализу противоположностей и шовинистических взглядов людей различных конфессий. Одним словом, при наличии воспитателей, терпимых к национальным религиозным традициям других народов, будет возможно воспитание талантливой молодежи, способной обеспечить обновление демократического общества.

Формирование этнокультурной идентичности учащейся молодежи должно воспитываться на основе духовно-нравственных ценностей народной педагогики.

На наш взгляд, народная педагогика пропагандирует самые гуманные и демократические идеалы, ориентирует современную молодежь на толерантное отношение, этнокультурную и гражданскую идентичность, приобщает к национальным и духовным ценностям этноса, направляет на разрешение межкультурных национальных проблем общества, уважая и признавая патриотизм, национальную идентичность и духовные ценности других народов [5, 7, 8, 9].

Нами рассмотрены следующие организационно-педагогические условия формирования этнокультурной идентичности современной учащейся молодежи на основе духовно-нравственных ценностей народной педагогики [7]:

1) направленность содержания образования и воспитания на духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи на основе педагогической мысли народа;

2) создание развивающей этнокультурной образовательной среды, подразумевающей привлечение педагогов к освоению и внедрению инновационных этноориентированных технологий с целью патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи;

3) организация исследовательской деятельности учащейся молодежи в области исследований традиций, этнокультуры народа и научной педагогической мысли;

4) профессиональное взаимодействие между образовательными учебными заведениями и творческое сотрудничество по проблеме духовно-нравственного обогащения педагогической мысли;

5) самоактуализация личности педагога, создание преподавателями блочно-модульных программ этнокультурной направленности, использование преподавателями методов актуализации рефлексивного механизма в преподавании курсов этнопедагогической направленности;

6) разработка тренингов и семинаров, авторских проектов по проблемам духовно-нравственного, патриотического воспитания учащейся молодежи, создание экспериментальных площадок; программно-методическое обеспечение преподавателей, создание «центра этнокультуры и патриотизма»; гуманизация образовательного процесса в целом.

Мы считаем, что ориентация в процессе этнокультурного образования на принцип народности, с одной стороны, способствует сохранению единого общеобразовательного пространства и вместе с тем преодолению межэтнических напряжений. С другой стороны, образование неотрывно от национальной почвы. Народность и национальный характер образования, вырастающий из культурно-исторических традиций народа, является одним из главных условий развития образования в условиях конкретного региона. Наравне с национальными традициями, теряя свое национальное лицо, образование становится механизмом разрушения национальной культуры, деформации национальных структур и межнациональных отношений в регионе. Образование все более раскрывает свой национальный характер, национальное своеобразие, развиваясь в трехмерном пространстве – национальной, российской и мировой культуры.

#### Литература

1. Алтухова, М.А. Инновации в образовании. [Текст]. - 2009. - № 11. - С. 4-19.
2. Милованова, Е.С. Формирование этнокультурной компетентности бакалавров социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе. [Текст] Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Ставрополь, 2011. - 25 с.
3. Мудрик, А.В. Воспитание в России - многообразие и проблемность. // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. Центр «Пед. поиск». [Текст]. - М., 2006. - № 1. - С. 34-37.
4. Нигматов, З.Г. Гуманистические основы педагогики. [Текст]. З.Г.Нигматов. — М.: Высшая школа, 2004. - 159 с.
5. Никандров, Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека. Педагогика. [Текст]. - 1998. - № 4. - С. 3-8.
6. Парсонс Т. Система современных обществ. [Текст]. - М.: Аспект Пресс, 1997. - 270 с.
7. Программа: «Развитие духовно-нравственного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Татарстан на 2008 – 2011 годы». [Текст]. - Казань: МОиН РТ, 2006. - 88 с.
8. Соловцова, И.А. Духовное воспитание: система понятий. Педагогика. [Текст] - 2008. - № 4. - С.11-17.
9. Ткач, И.И. Нравственно-эстетическое воспитание школьников в национально-региональном образовании И.И.Ткач. [Текст]. - Казань: Школа, 2006. - 199 с.
10. Фельдштейн, Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте. [Текст]. – М., 1988. - С. 32-34.
11. Храпаль, Л.Р. Культурная глобализация и этнокультурная идентичность в разрешении региональных, национальных и этноконфессиональных проблем эколого-образовательной политики высших учебных заведений. Судьбы национальных культур в условиях глобализации: сборник материалов международной научной конференции. [Текст]. - Челябинск: ООО «Энциклопедия», 2010. - С. 315-320.

УДК 378

### МОТИВЫ ВЫБОРА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ»

Ю.В.Троицкая

#### Аннотация

В статье анализируются основные мотивы выбора специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Анализ мотивационной сферы осуществляется на материале эмпирических данных, полученных автором в результате исследования.

**Ключевые слова:** мотивы, мотивация, переводчики, профессиональный перевод, мобильность.

#### Abstract

The author analyses basic motives for choosing qualification "interpreter in the sphere of professional communication". The motive analysis is performed on the basis of empirical data which the author obtained as a result of his research

**Keywords:** motives, motivation, interpreters, translators, professional translation, mobility.

Научный анализ любого явления предполагает не только верифицируемость данных, но и следование нормам консенсусной истинности, поэтому прежде чем раскрывать закономерности функционирования какой-либо системы необходимо определиться с традицией использования терминологического аппарата.

Практически каждый исследователь мотивов и мотивации отмечает, что определений и трактовок этих терминов существует множество. В этом отношении нам представляется интересным замечание Е.П.Ильина по поводу того, что «врачи ставят даже такой диагноз как

«немотивированные (!) головные боли», очевидно, полагая, что мотив – это любая причина любого явления» [2, с. 18]. Справедливости ради, нам хотелось бы отметить, что вписывание мотивов в причинность создает достаточные основания для родового ограничения этого явления, поэтому разночтения наблюдаются только на уровне выявления видового отличия, что дает основание к заключению о том, что актуальный для нас термин значительно определеннее подавляющего большинства психолого-педагогических явлений. В данной работе мы придерживаемся традиции трактовки, предложенной Е.П.Ильиным, в соответствии с

которой «**МОТИВ** (от лат. *movere* — приводить в движение, толкать) — сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием)» [2, с. 344].

Мотивы являются сферой, в которой рациональный прагматизм тесно переплетается с эмоционально-ценностной структурой и доля дисгармонии и парадоксальности прогнозируема в виду своей естественности, поэтому, создавая анкеты на выявление мотивов поступления на переводческое отделение, мы принимали как норму возможность наличия меры хауса в синергетической системе, в рамках которой образовательный процесс, с нашей точки зрения, несомненно, существует. Логично было предположить, что не все студенты, поступившие на отделение перевода, в перспективе планируют стать профессиональными переводчиками, и важно при таком положении вещей было выяснить истинные причины, по которым молодые люди решили увеличить для себя учебную нагрузку, сократив таким образом количество свободного времени, которое можно было бы провести с друзьями или

просто занимаясь интересным делом. Было использовано несколько анкет разной типологии.

Первая анкета имела прагматический характер и была направлена на выявление мотивов выбора специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Студентам было предложено расставить приоритеты. В случае, если какой-то мотив абсолютно не актуален, необходимо было обозначить свою позицию, поставив «0» (неактуальных мотивов могло быть несколько, поэтому в последней графе таблицы 1 суммарный процент не может равняться 100). Такая расширенная форма анкеты позволила не только учесть несколько мотивов, актуальных для одного студента с выявлением их значимости, но и показала те составляющие, которыми респонденты не склонны руководствоваться. Выборку составил поток первого курса переводчиков Самарского государственного аэрокосмического университета имени академика С.П.Королева (СГАУ) – 47 человек. В таблицу 1 включены сведения по 4-м ведущим мотивам и неактуальные мотивы.

Таблица 1.

**Мотив выбора специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»**

Мотив	Количество студентов, выбравших вариант в качестве ведущего мотива (с указанием процента от общей выборки)	Количество студентов, выбравших вариант в качестве второго по значимости мотива	Количество студентов, выбравших вариант в качестве третьего по значимости мотива	Количество студентов, выбравших вариант в качестве четвертого по значимости мотива	Количество студентов, выбравших вариант в качестве неактуального (0)
Привлекает перспектива стать переводчиком	<b>15 (32 %)</b>	11 (23, 4 %)	6 (12, 7 %)	6 (12, 7 %)	6 (12, 7 %)
Язык необходим в виду будущей сферы деятельности (профессии), не связанной непосредственно с переводом (важно знание языка как таковое)	<b>16 (34 %)</b>	8 (17 %)	7 (15 %)	9 (19, 2 %)	<b>0</b>
Нравится английский язык	3 (6, 4 %)	8 (17 %)	8 (17 %)	13 (27, 7 %)	5 (10, 6 %)
Совет родителей	4 (8, 5 %)	1 (2, 1 %)	1 (2, 1 %)	4 (8, 5 %)	<b>23 (49 %)</b>
Совет друзей	0	0	0	0	<b>37 (78, 7 %)</b>
Знание английского всегда пригодится (зарубежные поездки, поиск информации в Интернете и т.д.)	6 (12, 7 %)	10 (21, 3 %)	10 (21, 3 %)	9 (19, 2 %)	

Знать английский язык престижно, это позволяет не только поддерживать конкурентоспособный уровень в профессиональной деятельности, но и чувствовать себя образованным интеллигентным человеком	3 (6,4 %)	9 (19,2%)	15 (31,9 %)	6 (12,7 %)	5 (10,6 %)
--	-----------	-----------	-------------	------------	------------

Полученные данные свидетельствуют о том, что меньше половины студентов (32%) поступили на переводческое отделение, руководствуясь желанием связать свою профессию с переводом, для 23,4 % мотив оказался вторым по приоритету (в сумме два показателя дают чуть больше половины – 55,4 %), 34 % студенческой аудитории пришли учиться по причине того, что язык им будет необходим для успешной реализации в сфере деятельности (профессии), не связанной непосредственно с переводом, для 17 % данный мотив - второй по приоритету. На первый взгляд полученные данные могут показаться парадоксальными, поскольку получается, что значительная часть респондентов поступила на переводческое отделение не для того, чтобы

стать переводчиками. Возникает необходимость выяснения причин такой позиции. Действительно ли переводческая деятельность является такой уважаемой и популярной, как принято считать?

Вторая анкета имела более субъективный характер и была направлена на выявление отношения к профессии переводчика. Результаты приведены в таблице 2.

Данные свидетельствуют о преимущественно позитивном отношении к профессии, хотя сдержанный позитив («скорее нравится, чем не нравится») превалирует над явным. Получается, что, несмотря на положительное отношение к профессии, далеко не все респонденты хотят стать переводчиками.

Таблица 2.

Отношение к профессии переводчика

Отношение к профессии переводчика	Количество студентов	В % от выборки
Очень нравится	13	27,66
Скорее нравится, чем не нравится	27	57,44
Трудно сказать	5	10,64
Скорее не нравится	1	2,13
Совершенно не нравится	1	2,13

Можно сделать вывод о том, что переводческая сфера деятельности является уважаемой и престижной и, таким образом, ее статус не может занижать мотивацию. Логично предположить, что негативное отношение к языку как таковому может служить проблемой. Дальнейшее анкетирование показало, что 66 % респондентов очень хорошо относятся к английскому языку, умеренное отношение («нормально») выразили 25,5 %, негатив выявился лишь у 8,5 %. Примечательно, что все студенты, выразившие негативное отношение к языку считают, что язык пригодится им в будущей профессиональной деятельности, которая, тем не менее, не связана с профессиональным переводом, что, в сущности, логично. Логичными так же оказались низкие показатели по эффективности изучения языка у студентов третьей группы, что, скорее всего, свидетель-

ствует о том, что аффективная мотивация (расположенности/нерасположенности к языку) часто сильнее прагматической (язык нужен для работы).

Мотивацию может занижать осознание необходимости упорно работать, поскольку общеизвестным является тот факт, что хороший уровень языка может сформироваться только после длительной целенаправленной работы над ним. На вопрос «Каково ваше отношение к напряженной работе в процессе изучения языка?» 55 % респондентов ответили: «Мне нравится усердно работать, нравится ставить непростые задачи и реализовывать их, совершенствуя свой уровень». Это интересный показатель, свидетельствующий о том, что сложности нравятся как минимум половине респондентов, и они получают удовольствие от их преодоления. 34 % ответили: «Думаю, напря-

женная работа является нормой. Я это знаю и делаю все, что необходимо, но без особого энтузиазма, потому что мне это не нравится». Такая позиция свидетельствует о вполне адекватном рационализме. 11% ответили: «Я готов(а) воспринимать информацию, связанную с языком, только когда она представлена в интересной форме и ее легко выучить». 11% - не так много, но значительно. Это предполагает, что сферу «инструментария» формирования профессиональной компетентности нельзя игнорировать при изучении мотивации.

Сам процесс обучения часто может быть мотивирующим или демотивирующим в зависимости от тактики преподавателя и используемых им методов и средств. Выяснилось, что 91,5% респондентов привлекает музыкальная сфера, и они готовы работать с английскими песнями, анализируя текст. 85% смотрят фильмы на английском языке и выражают желание с ними работать. Существует мнение о том, что современным молодым людям некогда читать, особенно иностранную литературу. В этой связи нас приятно удивили результаты анкетирования. 32% респондентов читают книги на английском языке, поскольку считают, что «литературу нужно читать в оригинале, так как язык автора невозможно передать во всей полноте». 68% считают английские книги хорошим источником вокабуляра, позволяющим улучшить знание языка. С нашей точки зрения, это дает основание для сохранения такой классической практики как «домашнее чтение». Примечательно, что вариант «у меня нет времени даже на чтение русских книг» и вариант «не вижу смысла в чтении, мне вполне хватает фильмов и Интернета» никто не выбрал. На вопрос «Хотелось бы Вам использовать мультимедийные компьютерные ресурсы в образовании (мультимедийные презентации, видеокурсы, компьютерные лексико-грамматические и интеллектуальные тренажеры и т.д.)?» 79% респондентов ответили: «Конечно, это очень интересно и полезно». Это говорит о том, что мультимедийные ресурсы должны продолжать активно внедряться в образовательный процесс. В таких случаях, стоит отметить, могут возникать проблемы в связи с неподготовленностью студенческой аудитории к использованию обозначенных средств, однако, как показывает практика, студенты часто владеют техническими средствами лучше преподавателей. 57,45% студентов переводческого отделения считают себя «продвинутыми пользователями». 40,42% оценивают себя скромнее, они

владеют базовыми навыками и умениями, позволяющими им найти нужную информацию в сети Интернет, пользоваться электронными словарями, базами данных, энциклопедиями, работать с такими программами как Word и Power Point.

Заставляет, тем не менее, задуматься тот факт, что на вопрос о желании использовать мультимедийные средства 21% выбрали вариант «Мне все равно. Думаю, эти системы не такие полезные, как многие думают. Вполне можно выучить язык и без них». Студенты верят в качественное образование без современных средств. Процент сравнительно большой, его нельзя игнорировать. С нашей точки зрения, эта вера обоснована. Современная тенденция к информатизации образовательного процесса имеет свои позитивные и негативные стороны. Объективно, техническое оснащение позволяет повысить эффективность формирования многих навыков и умений, но информационные средства нельзя абсолютизировать, в противном случае образование рискует превратиться в фикцию. Рациональное современное обучение предполагает адекватное комбинирование инновационных и классических средств. Должен быть достигнут качественный баланс с учетом актуальных задач и эффективности их решения разными средствами.

Для того чтобы установить мотивационную приоритетность и предоставить возможность респондентам обозначить мотивы, которые при составлении анкет мы могли не учесть, были включены проектные вопросы: «Что Вас больше всего привлекает в английском языке? Зачем Вы учите язык?». Большинство студентов в различных формулировках обозначили значимость языка для будущей профессии, которая выразилась как на уровне международной коммуникации, так и на уровне информированности (объективно, действительно много профессионально актуальной информации существует только на английском языке). Для 8,5% респондентов значимость языка для будущей профессии выразилась в желании работать за рубежом (мотив, который мы не учли). Вторым по доминантности мотив - желание быть переводчиком. Примечательно, что желание это сочеталось с расположением к языку как таковому. Еще одним типичным мотивом являлась сфера развлечений (кино, музыка, игры и т.д.) и туризм. Явно альтернативным вариантом оказалась позиция: хочу знать несколько языков, решил начать с английского, так как он очень простой. Стоит отметить факт наличия



абстрактных формулировок уровня: английский дает больше возможностей в жизни. Такая позиция свойственна многим респондентам, и она вполне оправдана. Студенты знают, что в современном мире реализовать себя в профессиональном отношении не так легко. Они не знают, будут ли они инженерами, бизнесменами, сотрудниками аппарата управления, переводчиками, или кем-то еще, но они практически все уверены в том, что вторая специальность открывает дополнительные перспективы, делает человека более мобильным и, таким образом, более востребованным на рынке труда. Именно мобильность является доминирующим мотивом к изучению иностранного языка сегодня. В данном случае имеется в виду вертикальная и горизонтальная социальная мобильность. Под вертикальной социальной мобильностью понимается переход индивида или общественной группы из одной социально-профессиональной позиции в другую, их продвижение к более высокому социально-профессиональному статусу, а так же перемещение к более низким иерархическим позициям. Горизонтальная мобильность предполагает перемещение в рамках одной социально-профессиональной группы. [1, с. 91]. Студенты осознают, что знание языка на профессиональном уровне может обеспечить карьерный рост. Карьерный рост – это не просто возможность развиваться и заниматься решением более интересных задач, он открывает перспективы для личностной самореализации, создавая соответствующий круг общения и предоставляя возможности для создания семьи, которую можно будет достойно материально обеспечивать. Горизонтальная составляющая социальной мобильности проявляется в возможности смены работодателя в случае возникновения разногласий. Выпускники могут выбирать более подходящие условия труда,

получать более высокую заработанную плату и.т.д. Бывает так, что после вуза не удается найти хорошую работу по основной специальности, в этом случае переводческое образование позволяет самореализоваться в сфере второго высшего, что содержательно также обеспечивает мобильность. Не стоит забывать, что, по нашим данным, 32% аудитории поступили с целью стать профессиональными переводчиками. В качестве второго или третьего приоритета они выбрали в основном необходимость языка ввиду будущей сферы деятельности (профессии), не связанной непосредственно с переводом. Для них реализация в рамках основной профессии является запасным вариантом. Стоит отметить, что у респондентов была возможность выбрать лишь один мотив, а остальные обозначить как неактуальные (поставив «0»), но никто этого не сделал. Студенты целенаправленно выбирают несколько вариантов, они просчитывают разные возможности в разных сферах. Это свидетельство разумного подхода к образованию, позволяющему успешно реализовать себя на современном рынке труда за счет перспектив, открывающихся благодаря обретению навыков и умений, обеспечивающих социальную мобильность.

#### Литература

1. Зеер, Э.Ф., Морозова, С.А., Сыманюк, Э.Э. Профессиональная мобильность – интегральное качество субъекта инновационной деятельности // Педагогическое образование в России. - 2011. - № 5. - С. 90-97 <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-mobilnost-integralnoe-kachestvo-subekta-innovatsionnoy-deyatelnosti> [электронный ресурс] (дата обращения: 04.01.14)
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2002. – С. 20-34.

## ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ

УДК 37.022

### ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ТЕОРИИ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

И.И.Голованова, О.И.Донецкая

#### Аннотация

В статье анализируются условия возрастания интереса к концепции кооперативного обучения, показывается характер его влияния на успешность процесса обучения, рассматриваются его основные принципы.

**Ключевые слова:** конкуренция, сотрудничество, кооперативное обучение, принципы кооперативного обучения.

#### Abstract

The article analyses conditions of increasing interest to a concept of cooperative learning and shows how cooperative learning influences to success of learning process, key principles of cooperative learning.

**Keywords:** competition, cooperation, cooperative learning, principles of cooperative learning.

Переход нашей страны на рыночные условия в экономике в 90-е годы XX века обусловил популярность педагогических подходов, центральным элементом которых являлась идея конкурентоспособности личности. Это отчасти объяснимо, ведь советская теория воспитания в коллективе и через коллектив в своем практическом применении настолько нивелировала личность, что акцент на необходимости воспитания конкурентоспособной личности воспринимался как освобождение, как возвращение к гуманистическим идеалам, как выражение сути личностно-ориентированной парадигмы в педагогике.

Однако в своем стремлении к свободе и независимости, к признанию ценности личности и недопустимости безусловного приоритета коллектива над ней мы не заметили подмены понятий: свободные и независимые личности все чаще стали рассматриваться в контексте конкурентной борьбы за свой индивидуальный успех.

Идея конкуренции является основой современного правового, экономического, общественного устройства и во многом определяет образ мира и человека нового времени. Со времен Адама Смита, сформулировавшего концепции «экономического человека» и «естественного порядка», идея собственной выгоды и увеличения общего блага только через ее извлечение детерминирует уклад человеческого общества, распространяясь на такие, казалось бы, далекие от экономики сферы, как вуз и школа.

Темой отдельной дискуссии является интерпретация цитат А.Смита. Как утверждают современные исследователи, его яркие и лаконичные выражения, вырванные из контекста, понимаются часто слишком упрощенно и тенденциозно. Но, как бы то ни было, революционная для своего времени теория с успехом используется сегодня для обоснования конструктивности идеи чистого эгоизма и его позитивного потенциала для общественного развития [4]. Именно эта теория и является питательной почвой для педагогических систем, которые во главу угла ставят воспитание / развитие конкурентоспособности личности. Приходится констатировать, что эти системы являются сегодня доминирующими: «...Крупный бизнес, система образования, здравоохранения и большинство родителей продолжают поощрять конкуренцию...» [5].

Однако общественное развитие последних десятилетий со всей очевидностью показало, что на современном этапе необходимо глубокое переосмысление многих позиций. Назовем хотя бы одну очевидную для всех тенденцию: все большее расслоение на бедных и богатых. Она характерна не только для слаборазвитых или развивающихся регионов, как думают многие, но и для благополучных стран. Так, в Германии на 50% домохозяйств приходится лишь 4% совокупного объема богатства страны (имеются в виду финансовые и нефинансовые активы) [9]. В Австрии лишь 1% населения аккумулирует на своих банковских счетах более четверти всех личных денежных накоплений в

стране (27%); 20% людей с самыми низкими зарплатами получают лишь 2,2% от совокупного дохода, а 20% с высокими зарплатами – почти 50 [8]. Что касается России, то здесь наблюдается «едва ли не самое высокое имущественное неравенство в мире» [3].

Очевидно, что причины следует искать не только в экономических факторах. Наука и культура вносят свой вклад, выполняя функцию легитимации экономического и, как следствие, социального неравенства. В частности, в социологии, как отмечает А.Матецкая, «структурно-функционалистский подход к объяснению феномена социального неравенства провозглашает, что социальная стратификация выполняет важную социальную функцию, а именно – позволяет поощрять наиболее способных и инициативных, предоставляя им более высокий статус и вознаграждение. В данном случае мы имеем дело с воспроизводством в рамках науки мифа о заслугах... В традиционных обществах с закрытыми стратификационными системами никакие заслуги не могли способствовать переходу из страты в страт (хотя в виде исключения такие случаи, конечно, существовали). Даже в современном обществе, где существует открытая система стратификации, высокие социальные позиции вовсе не всегда заняты наиболее достойными, а представители низших слоев часто не имеют возможности проявить и развить свои способности» [6].

Так же и педагогика готова легитимизировать конкурентную борьбу, провозглашая ценности индивидуальной успешности, индивидуальной самореализации, «лидерства в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами» [1, 26].

На определенном этапе такой подход сыграл свою позитивную роль. Да и вряд ли он когда-либо уйдет со сцены, ведь в его основе лежит теория индивидуализма. А индивидуализм и «разумный эгоизм» человека рассматривается во многих философских системах как «проявление воли к жизни» (Гельвеций, Гольбах, Фейербах, Чернышевский, Шопенгауэр), «мера свободы и полноты самовыражения», «реакция на стандартизацию и обезличивание, протест против манипулирования сознанием человека, против тоталитарных режимов, сциентистского, прагматического и утилитарного подхода к человеку» [7].

Вопрос в том, в каких отношениях между собой индивидуальности / личности состоят и

доминирование какой формы взаимодействия между ними – соревновательной (конкурентной) или кооперативной (сотрудничество) – является адекватной современному этапу общественного развития. При этом важно не только философско-мировоззренческое или нравственно-этическое обоснование, но и данные эмпирических исследований, направленных на выявление результативности / эффективности этих видов взаимодействий в различных сферах человеческой деятельности. Причем под результативностью подразумевается не только успех коллективных усилий, но и индивидуальные достижения.

Д.Джонсон и Р.Джонсон [2] классифицировали результаты таких исследований в академической сфере. Целью исследований являлось выявление характера влияния кооперативного, конкурентного или индивидуалистического подхода к организации процесса обучения в колледжах на академический успех, качество межличностных отношений и психологическую адаптацию.

По их данным, по всем трем параметрам кооперативное обучение оказалось бесспорным лидером. Согласно полученным результатам, оно способствует более высоким индивидуальным достижениям в обучении (рассматривались такие аспекты, как приобретение знаний, креативность разрешения проблем, уровень аргументации, стимулирование метакогнитивной мысли, готовность браться за трудные задания и некоторые другие). Оно стимулирует позитивные межличностные отношения как между студентами, так и между студентами и преподавателями, улучшает качество социальной адаптации и позитивно влияет на развитие различных социальных навыков. И, наконец, кооперативное обучение облегчает психологическую адаптацию обучающихся в учебном заведении, оно способствует повышению самооценки и развитию чувства собственного достоинства.

Кроме того, лежащая в основе концепции кооперативного обучения когнитивно-развивающая теория (в качестве теоретико-методологических оснований данной концепции выступают, кроме названной теории, также теория социальной взаимозависимости и бихевиористская теория обучения) рассматривает взаимодействие как неотъемлемый элемент когнитивного роста. Взаимодействие обеспечивает смену перспектив рассмотрения проблем, во взаимодействии происходят «полезные социокогнитивные конфликты, создающие дисба-

ланс, который, в свою очередь, стимулирует перспективное мышление и когнитивное развитие» [2, с. 91].

Поэтому не удивительно, что концепция кооперативного обучения вновь стала объектом внимательного изучения педагогами, и прежде всего, практиками. Это убедительно показал недельный тренинг, проведенный в КФУ для студентов и преподавателей вузов и школ Республики Татарстан преподавателем кафедры общей дидактики и эмпирических исследований Института педагогики Дрезденского технического университета Ю.Койновой-Цельнер.

Идея кооперативного обучения имеет множество модификаций, ее элементы используются в самых разных концепциях и технологиях обучения. Она лежит в основе проблемного обучения, педагогики сотрудничества, проектной технологии. Поэтому чуть ли не каждому учителю / преподавателю казалось, что он всё это уже знает и, более того, применяет, пусть и не целостно, но, тем не менее, весьма часто. Однако самый поверхностный анализ высказываний о практике применения кооперативного обучения в большинстве случаев обнаруживал поверхностное понимание и подмену сути концепции формальным копированием ее внешних черт. Прежде всего, это проявляется в концентрации внимания практикующих учителей на методиках, техниках и приемах кооперативного обучения, как будто именно в них сосредоточен основной обучающий и воспитательный потенциал концепции кооперативного обучения: «Найди ошибку», «Взаимное чтения и обобщение», «Трехшаговое интервью», «Парные пазлы», «Групповые пазлы», «Учебный дуэт», «Групповая головоломка», «Групповое ралли» «За и против», «Один остается, другие уходят», «Методу», «Домино» и другие.

Безусловно, их важно знать и уметь компетентно использовать в процессе обучения. Однако данный перечень далеко не исчерпывает всего методического репертуара концепции кооперативного обучения, перечисленные техники имеют множество вариантов и могут быть изменены с учетом специфики условий обучения.

Поэтому наиболее важным представляется остановиться на принципах, лежащих в основе концепции кооперативного обучения. Их понимание обеспечивает преподавателю методическую свободу, позволяя ему творчески применять, видоизменять, сочетать перечис-

ленные техники, а главное – не позволяет скатиться к внешнему копированию.

Лозунг кооперативного обучения: «Учиться индивидуально, трудиться кооперативно». Чтобы состоялась настоящая кооперация, необходимы соответствующие предпосылки. Таковыми являются следующие взаимосвязанные элементы, которые одновременно выступают в качестве основных принципов кооперативного обучения:

- Позитивная взаимозависимость: необходимо так выстраивать занятия, чтобы каждый обучаемый чувствовал ответственность за коллективный результат учебной группы, был заинтересован в том, чтобы каждый ее член усвоил учебный материал. Для этого используются различные техники: выставление общей отметки, разделение материала между членами группы, введение дополнительных ролей и т.д. Подчеркнем, что речь идет о позитивной взаимозависимости. Для создания соответствующего климата требуется высокий профессионализм преподавателя. Недопустимо, чтобы обучаемые увидели в групповой работе лишь помеху для достижения высоких результатов и получения высшей отметки. Часто родители жалуются, что ребенок не хочет принимать участие в групповых видах деятельности на уроке, так как учитель «из-за других» снижает ему отметку. Возможно, в данном случае речь идет о неподготовленности группы к коллективному взаимодействию и недостаточном учете этого факта учителем.

- Индивидуальная ответственность: позитивная взаимозависимость не должна означать, что кто-то в группе сможет стать постоянным «нахлебником». Каждый член группы вносит свой посильный вклад в групповой результат. Это достигается индивидуальным тестированием (и оценением), наличием обязательного индивидуального задания, документированием преподавателем вклада каждого участника.

- Стимулирующее взаимодействие: преподаватель так выстраивает коммуникацию в группе, чтобы обучаемые учились поддерживать и стимулировать друг друга.

- Социальная компетенция: задача преподавателя заключается и в том, чтобы научить своих подопечных взаимодействовать, при этом речь идет как о внутриличностных аспектах, так и о групповых. Этому следует учить так же целенаправленно, как и академическим навыкам. Процесс принятия решений, создания обстановки доверия, превентация и

разрешение конфликтов – без соответствующих компетенций сотрудничество состояться не может.

• Наличие достаточного количества времени для коллективной работы: поначалу групповое выполнение заданий занимает более длительное время. Постепенно обучаемые совершенствуют коллективные процедуры, отказываясь от наименее эффективных [2].

Реализация деятельностного и компетентного подходов, лежащих в основе ФГОС наиболее эффективно может осуществляться на модели кооперативного обучения. При этом важно, чтобы подход к воплощению принципов кооперативного обучения был осознан и не сводился лишь к применению частных технологий.

#### Литература

1. Андреев, В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: центр инновационных технологий, 204. – 468 с.
2. Джонсон, Д., Джонсон, Р., Джонсон-Холубек, Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. – М.: Экономическая школа, 2001. – 256 с.
3. Журенков, К. Перепись расслоения (2012). – <http://www.kommersant.ru/doc/2035539>
4. Как правильно понимать Адама Смита (2013). – <http://www.vestifinance.ru/articles/35178>
5. Конкуренция против сотрудничества (2013). – <http://www.arbconsulting.ru/about/blog/marketing/2013/10/02/>
6. Матецкая, А.В. Социология культуры. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – <http://yourlib.net/content/view/321/16/>
7. Новейший философский словарь. – Минск: Книжный Дом. А. А. Грицанов, 1999. – [http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_new\\_philosophy/508](http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/508)
8. Kluft zwischen Arm und Reich wird immer größer (2009). – [http://www.die-einheit.org/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=102:aufgele-sen-kluft-zwischen-arm-und-reich-wird-immer-gr%C3%B6%C3%9Fer&Itemid=204&tmpl=component&print=1](http://www.die-einheit.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=102:aufgele-sen-kluft-zwischen-arm-und-reich-wird-immer-gr%C3%B6%C3%9Fer&Itemid=204&tmpl=component&print=1)
9. Sicherheits ver sprechen «für wen»? Ist es „sozial-nostalgisch“, wenn man auf die zunehmende Schiefelage bei Einkommen und Vermögen hinweist? (2006) – <http://www.nachdenkseiten.de/wp-print.php?p=230>

УДК 373.1

## ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Д.К.Галиуллин

#### Аннотация

В статье обсуждаются проблемы введения в учебный процесс технологий проектной и исследовательской деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** метод проектов, повышение качества образования, технология обучения.

#### Abstract

The article discusses the problems of introduction the technology of design and research activities of students in educational process.

**Keywords:** project method, improving the quality of education, learning technology.

Глобальные изменения в информационной, коммуникационной, профессиональной и других сферах современного общества требуют корректировки содержательных, методических, технологических аспектов образования, пересмотра прежних ценностных приоритетов, целевых установок и педагогических средств. Технология классно-урочной системы на протяжении столетий оказывалась наиболее эффективной для массовой передачи знаний, умений, навыков молодому пополнению. Современный образовательный процесс невозможно представить без поиска новых, более

эффективных технологий, призванных содействовать развитию творческих способностей обучающихся, формированию навыков саморазвития и самообразования. Задача сегодняшнего дня - развивать новых способов образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, творческой инициацией, навыка самостоятельного движения в информационных полях, формирования у обучающегося универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем – профессиональной деятельности, самоопределе-



ния, повседневной жизни. Акцент переносится на воспитание подлинно свободной личности, формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах.

Этим обусловлено введение в учебный процесс образовательных учреждений методов и технологий на основе проектной и исследовательской деятельности обучающихся [1, 2, 3].

Организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях требует грамотного научно-обоснованного подхода и решения комплекса задач организационно-управленческих, учебно-методических, организационно-методических, информационных, дидактических и психолого-педагогических. Важную роль в проектном обучении играет информационно-методическое обеспечение, включающее учебную, справочную и научно-популярную литературу, наглядные пособия, образцы проектной конструкторской и технологической документации, планов и отчетов учащихся, выставку лучших изданий.

В процессе выполнения проектов реализуется определенная часть учебной программы. Проектная деятельность как вид организации учебной деятельности способствует достижению описанных целей, так как она направлена на решение практических задач, мотивирует учащихся на приобретение новых знаний, способствуя тем самым реализации идеи метапредметного обучения. Используя в обучении метод проектов, учащиеся постигают всю технологию решения задач: от постановки проблемы до представления результата. Результатом проекта могут быть объекты, системы, технологии, разработки по совершенствованию любых сфер деятельности человека.

Таким образом, целью современной школы является обучение проектированию как некоторому общеучебному универсальному умению, как некоторой компетентности.

Метод проектов – это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность ученику проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности, проявить творчество при выполнении учебных заданий.

Проектное обучение в разновозрастных группах может строиться на основе как инди-

видуальной, так и совместной проектной деятельности учащихся, распределяемой по содержанию, назначению, трудности и обеспечению. Большую роль в технологической подготовке школьников, кроме учебной работы в школе играет творческая проектная деятельность учащихся в условиях дополнительного образования, действующего производства, социума и его семьи, организуемая и направленная в русло учебного процесса.

Проектный метод обучения выступает основным звеном творческой самостоятельной работы учащихся. Включение метода проектов в учебный процесс дает возможность разнообразить формы проведения занятий, расширить творческий потенциал учителя, повысить мотивацию школьников к обучению. Знание типологии проектов поможет учителям при разработке проектов, их структуры, при координации деятельности учащихся в группах. К типологическим признакам можно отнести:

1. Доминирующий в проекте метод: исследовательский, творческий, приключенческий и т.д.

2. Доминирующий в проекте содержательный аспект: литературное творчество, естественно-научные исследования, экологические, языковые, культурологические, географические, исторические, музыкальные.

3. Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).

4. Количество участников проектов (индивидуальные, парные, групповые).

5. По продолжительности проведения (краткосрочные, долгосрочные, эпизодические).

В соответствии с **первым** признаком можно наметить следующие типы проектов:

1) *Исследовательские проекты*. Эти проекты требуют хорошо продуманной структуры проекта, обозначенных целей, актуальности проекта для всех участников, социальной значимости, продуманных методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов.

2) *Творческие проекты*. Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь логике и интересам участников проекта. В лучшем случае можно договориться о желаемых, планируемых результатах (совместной газете, сочинении, видеofilmе, спортивной игре, экспедиции и).

3) *Приключенческие, игровые проекты.* В таких проектах структура также только начинается и остается открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения. Осложненные придуманными участниками ситуациями. Результаты таких проектов могут намечаться в начале проекта, а могут вырисовываться лишь к его концу. Степень творчества здесь очень высокая.

4) *Информационные проекты.* Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты так же, как и исследовательские требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы над проектом.

5) *Практико-ориентированные проекты.* Эти проекты отличает обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта. Причем этот результат обязательно носит четко ориентированный на социальные интересы, интересы самих участников результат (газета, документ, спектакль, программа действий, проект закона, справочный материал). Такой проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкие выходы и участие каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных усилий, в организации презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику.

По **второму** признаку – доминирующему содержательному аспекту проекты могут быть:

1) *Литературно-творческий проект.* Это наиболее распространенные типы проектов. Дети разных возрастных групп, разных стран мира, разных социальных слоев, разного культурного развития, разной религии объединяются в желании творить, вместе написать какой-то рассказ, повесть, сценарий, статью в газету, альманах, стихи т.д.

2) *Естественнонаучные проекты* чаще бывают исследовательскими, имеющими четкую обозначенную исследовательскую задачу (на-

пример, состояние лесов в данной местности и мероприятия по их охране, самый лучший стиральный порошок, дороги зимой и т.д.).

3) *Экологические проекты* так же требуют привлечения исследовательских научных методов, интегрированного знания из разных областей (кислотные дожди, флора и фауна наших лесов, памятники истории и архитектуры в промышленных городах, беспризорные домашние животные в городе и т.д.)

4) *Языковые проекты* чрезвычайно популярны, поскольку они касаются проблемы изучения иностранных языков, что особенно актуально в международных проектах и поэтому вызывает живейший интерес участников проектов.

5) *Культурологические проекты* связаны с историей и традициями разных стран. Без культурологических знаний очень трудно бывает работать в совместных международных проектах, так как необходимо хорошо разбираться в особенностях национальных и культурных традиций партнеров, их фольклоре.

6) *Спортивные проекты* объединяют ребят, увлекающихся каким-либо видом спорта. Часто они в ходе таких проектов обсуждают предстоящие соревнования любимых команд (или своих собственных); методики тренировок; делятся впечатлениями от каких-то новых спортивных игр; обсуждают итоги крупных международных соревнований.

7) *Исторические проекты* позволяют их участникам исследовать самые разнообразные исторические проблемы; прогнозировать развитие событий политических, социальных, анализировать какие-то исторические события, факты.

8) *Музыкальные проекты* объединяют партнеров, интересующихся музыкой. Это могут быть аналитические проекты, творческие, когда ребята могут даже совместно сочинять какие-то музыкальные произведения и т.д.

Что касается таких признаков, как характер контактов, продолжительность проекта и количество участников проекта, то они не имеют самостоятельной ценности и полностью зависят от типов проектов, выбранных по названным выше признакам.

В проектной деятельности чаще всего используется исследовательский метод. Исследовательский метод или метод исследовательских проектов основан на развитии умения осваивать окружающий мир на основе научной методологии, что является одной из важнейших задач общего образования. Учебный ис-

следовательский проект структурируется на основе общенаучного методологического подхода. Определение целей и формулировка гипотезы о возможных способах решения поставленной проблемы и результатах предстоящего исследования, уточнение выявленных проблем и определение процедуры сбора и обработки необходимых данных, сбор ин-

формации, ее обработка и анализ полученных результатов, подготовка соответствующего отчета и обсуждения возможного применения полученных результатов.

Работа над проектом включает 4 основных этапа: планирование работы, аналитический этап, этап обобщения, этап презентации полученных результатов (защита проекта) (табл.1).

Таблица 1.

Основные этапы и задачи работы над проектом

Этапы	Задачи	Деятельность учащихся	Деятельность педагога
1. Подготовка	Определение темы, цели. Выбор группы учащихся	Собирают информацию. Обсуждают задание	Мотивирует учащихся. Объясняет цели проекта
2. Планирование	Анализ проблемы. Определение источников информации. Постановка задач и выбор критериев оценки результатов. Распределение ролей в команде	Формируют задачи. Уточняют информацию. Выбирают, обосновывают свои критерии успеха	Помогает в анализе и синтезе
3. Принятие решения	Сбор и уточнение информации. Обсуждение альтернатив. Выбор оптимального варианта. Уточнение планов деятельности	Работают с информацией. Проводят синтез и анализ идей. Выполняют исследование	Наблюдает. Консультирует. Предлагает дополнительные источники информации
4. Выполнение	Работа над проектом. Оформление	Выполняют исследование и работают над проектом. Оформляют проект	Консультирует
5. Оценка результатов	Анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач) и причин этого. Анализ достижения поставленной цели	Участвуют в коллективном самоанализе проекта и самооценке	Направляет процесс анализа. Советует, как подготовиться к защите
6. Защита проекта	Подготовка доклада, выступления, презентации. Объяснение полученных результатов. Коллективная защита проекта. Оценка	Защищают проект. Участвуют в коллективной оценке результатов	Оценивает результаты деятельности учащихся

Многие школьники, особенно младшие, могут испытывать трудности в выборе темы проекта. Для решения этой проблемы учитель готовит «банк проектов», состоящий из реально выполненных заданий, сгруппированных по сферам интересов и подготовленности учащихся, который сопровождается приложением определенных примерных проектов с соответствующим обеспечением и оформлением, проводит разъяснительную работу о значимости и возможности того или иного проекта [1].

Реализация метода проектов и исследовательского на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников. Изменяется и психологический климат в классной комнате, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу

учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера. На основе проведенной общедидактической типологии телекоммуникационных проектов появляется возможность разработки проектов по конкретным учебным предметам (математика, информатика, биология, иностранные языки и т.д.) или предметно-ориентированных проектов. Метод проектов в его сегодняшней реализации учителем информатики, нельзя считать только технологией, так как он применяется для достижения определенных целей в комбинации с другими методами и приемами [2]. На информатике проектный метод позволяет использовать все воспитательные дидактические возможности. Он разворачивается, во-первых, как один из методов проблемного обучения активизирующий и

углубляющий познания, во-вторых, как метод позволяющий обучать самостоятельному мышлению и деятельности, в-третьих, как метод, дающий возможность обучать групповому взаимодействию, что важно для социализации учащихся, для формирования профессиональных навыков в предпрофессиональном обучении на информатике.

В процессе работы над проектом происходит тесное личностное взаимодействие учителя с учеником на принципах равного партнерства, общение старшего по опыту товарища с одновременным отсутствием диктата со стороны учителя и достаточной степенью самостоятельности для ученика.

Метод проектов вовлекает ученика в деятельность, где целью является получение интересного для обучаемого результата – результата работы над проектом – что является сильным мотиватором.

С помощью метода проектов осуществляется «деятельностный» подход к воспитанию и обучению. На предмете информатика, с ярко выраженной практической направленностью, деятельностные формы обучения позволяют обучать предметной деятельности в процессе учебной деятельности. Под предметной деятельностью мы понимаем деятельность в пределах одной предметной деятельности. Для школьного предмета информатика область очерчивается содержанием преподаваемого предмета с его расширениями и углублениями при профилированном преподавании. Целью предмета учитель может ставить практический результат, получаемый с помощью компьютера, программных средств, программных пакетов, оболочек, которые каждый ученик может освоить сам в процессе обучения на предмете. Он дает возможность организовать эту деятельность в интересной для участника форме, целенаправленной на значимый для них ре-

зультат – продукт коллективный, познавательной, творческой работы.

Практические знания превращаются в увлекательные, целенаправленные действия, освоение программных средств и вычислительной техники становится более осмысленным, работа учащихся осознанной, увлекательной, прагматически и познавательно мотивированной.

В процессе творческой проектной деятельности учащихся групповое взаимодействие, предусмотренное по ходу выполнения проекта, позволяет воспитать и развить важные социальные качества личности. Это способность работать в коллективе, взаимодействовать, помогать друг другу, работать на одну цель, совместно планировать работу и оценивать вклад и результаты работы каждого.

Таким образом, из выше сказанного можно сделать следующие выводы. В современный учебный процесс внедряются новые методы обучения, которые возрождают достижения экспериментальной педагогики прошедшего столетия, которые построены на принципе саморазвития, активности личности. В первую очередь к такому методу относят проектное обучение. Проектное обучение помогает раскрыть, развить, реализовать творческий потенциал личности ученика.

#### Литература

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Под ред. Е.С. Полат - М., 2000. – С. 23-45.
2. Педагогический словарь в 2 томах. Издательство академии педагогических наук. – М., 2003. – С. 345-356.
3. *Пахомова, Н.Ю.* Метод учебных проектов в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. — М.: АРКТИ, 2003. — 112 с.

УДК 378.1

## МЕТАДИНАМИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Г.И.Кирилова, В.К.Власова

#### Аннотация

В данной статье речь идет о метадинамическом подходе, раскрывающем пути решения актуальных проблем анализа и оценивания развития информационно-образовательной среды. Осуществление заявленного подхода предполагает разносторонний анализ информации в среде, в том числе с применением инструментов и методов метадинамики, позволяющих фиксировать изменения скоростей информационных про-

цессов, а также анализировать структурные модификации информации в среде. В числе показателей изменения скоростей информационных процессов можно назвать скорость появления новой информации, скорость ее обработки, переработки и другие подобные показатели, относящиеся к измерителям второго порядка. К показателям модификации структуры информации в данной статье отнесены абсолютные и относительные показатели объемов информации, перемещаемой между структурами информационной среды, а также изменения в самой иерархической структуре среды в процессе реструктуризации существующей системы информации, включающие, например, появление новых структурных компонентов, их объединение, удаление, детализацию. В данном понимании метадинамики дано теоретическое обоснование применения совокупности инструментов второго порядка, приведены некоторые результаты их экспериментальной апробации и показано существенное значение обозначенного подхода для развития профессиональной школы и ее информационной образовательной среды.

**Ключевые слова:** метадинамика, профессиональная школа, система профессионального образования, образовательная деятельность, информационная среда, информационные процессы, информационные потоки

### Abstract

In this article the discussion deals with the metadynamics approach, which reveals the method of solution of the vital problems of the development of information- educational milieu analysis and evaluation. The realization of the declared approach assumes many-sided data analysis of the milieu, including the applying the tools and methods of metadynamics, which make it possible to fix changes in the rates of information processes and also to analyze the structural modifications of information in the milieu. Among the measures of change in the rates of information processes it is possible to name the rate of the appearance of new information, the rate of its processing, treatment and other similar measures which relate to the measuring elements of the second order. To the indices of the modification of the structure of information we referred in this article the absolute and relative indices of the volumes of the information, moved between the structures of information milieu, and also changes in the very hierarchic structure of the milieu in the process the restructuring the existing system of information, which include, for example, the appearance of new structural components, their association, removal, detailing. As metadynamics realized in the research we give the theoretical argumentation of applying the tools of the second order, present some results of their experimental confirmation and the essential value of the given approach for the development of professional school and its information educational milieu.

**Keywords:** metadynamics, professional school, the system of professional education, educational activity, information environment, information processes, information traffics

Различные аспекты анализа динамики информационно-образовательной среды описаны в литературе, однако, постоянный анализ изменений информационной среды интегрирующей науку, производство и образование [6, 10], является задачей, требующей экспертного и аналитического опыта изменений, а также специальных знаний в сфере информационно-образовательной среды, учитывающих неоднородную структуру информационно-образовательной среды.

Обозначенные изменения приводят к трансформации исходной модели среды, описанной в категориях ее объектов, их ведущих классов и взаимосвязей. Основные проблемы связываются с нарастанием возможностей информационной среды и постоянными содержательными дополнениями информации, которые могут существенно изменить идеологию функционирования этой среды [8, 12]. Как результат изменений можно наблюдать рассогласование общих и частных целей функционирования среды. В итоге рассогласованных влияний развитие информационно-образовательной среды приобретает стихийный характер. Признаками

стихийности служат: разнородность сетевой структуры среды, неоправданно сложные и запутанные связи, дублирование и несогласованность информации в базах данных и знаний, неуправляемое функционирование информационных потоков, отсутствие взаимодействия субъектов информационно-образовательной среды профессионального образования [2, 4].

Совершенство структуры информационно-образовательной среды требует создания и использования соответствующей инструментальной оснастки. Переработка образовательного контента нацелена на адекватные преобразования состава и структуры содержательной учебной информации, соответствующие возможностям и требованиям наиболее современной версии информационной среды [9]. Речь идет о выборе масштаба преобразований, которые осуществляются в полном или частичном объеме, а также уровня интеграционных процессов в среде.

Названные масштабы и уровни эволюции соотносятся с внутренними и внешними направлениями интеграции. Продуктивная эво-



люция [7, 11] заключается и совершенствования ранее созданного содержания учебной информации и переработки ее структуры. Этот процесс может опираться на создание и применение предлагаемого проектировочного инструментария, включающего: средства анализа сложившейся информационно-образовательной среды, средства проектирования новых версий ее функционала, средства содержательного наполнения среды учебной информацией, а также средства извлечения информации в среде. При этом направления аналитической деятельности описываются с позиций: а) регулирования устаревающих, б) оценки реальных, в) внесения опережающих составляющих информационно-образовательной среды.

Комплексная аналитика предполагает исторически обоснованный баланс информации, отражающийся на шкале времени в категориях периода ее создания и предназначения: «вчера», «сегодня», «завтра». Соответственно, введена дискретная шкала «вчера-сегодня-завтра», позволяющая осуществлять анализ с позиции эволюции во времени. Конкретные интервалы времени характеризуют продолжительность перехода от прошлого, через настоящее, к будущему. Шкалирование осуществлено на основе однородности накапливаемых изменений количественных оценок внутри определенного интервала и качественных изменений критической массы изменений для перехода к следующим интервалам.

Сбалансированность шкалы обеспечивается исторически обоснованным единообразным преобразованием информации в русле: а) наработанного ранее «вчерашнего» опыта, б) наиболее продуктивных «сегодняшних» моделей, в) а также «завтрашних» потенциальных моделей, имеющих значение в контексте для применения в ближайшем и отдаленном будущем. Соответственно предлагается исторически обоснованный и прогнозно-ориентированный выбор состава, структуры и функций активной информационно-образовательной среды, который приводит к ее продуктивному применению в реальном образовательном процессе.

Задача реализации соответствующего инструментария, нацеленного на обработку и аналитику информации более высокого порядка, рассматривается как приоритетная задача. Вышесказанное требует обращения к метафункциям, параметрами которых являются метадинамические характеристики, и постро-

енные с их использованием прогнозные оценки.

В данном изложении приводятся характеристики, отражающие сущностные изменения количественного плана (объемы информации и изменений в среде, скорости и ускорения соответствующих информационных процессов), а также характеристики, отражающие качественные изменения структурного плана (динамика свойств их атрибутов базового множества концептов).

В основу метадинамических характеристик положена эмпирическая информация, характеризующая исследуемую информационно-образовательную среду как системный феномен. С этой целью собраны и обработаны достаточно объемные и разнообразные эмпирические данные, что позволяет строить прогнозную модель компонентов информационной образовательной среды по временным и сущностным срезам, задающим динамические образы эволюции среды профессиональной школы.

На базе теоретико-множественного представления данных и их сводной статистической обработки осуществляется предварительная обработка и детальный анализ представленной в информационной среде учебной информации. С учетом установленной динамики обеспечивается построение эволюционных проекций структур и подмножеств информации во времени и в пространстве.

Обозначим ведущие тенденции, характеризующие историческое развитие информационной образовательной среды профессионального образования, описываемые в терминах информационно-технических и информационно-педагогических:

- совокупностью физических, а именно информационно-технических категорий, описывается структура технологий, которыми владеет общество;

- совокупностью гуманитарных, а именно информационно-педагогических категорий, описывается распределение вероятного пути реализации актуальных образов предстоящего общественного развития.

Прогнозируемой информационно-технической системе будет соответствовать информационно-педагогическая технология, а их баланс должен быть конкретизирован в контексте «ведущего-ведомого». При этом причинно-следственные связи имеют взаимообусловленный характер, дающий некоторые метадинамические смещения ролей в развитии информационной образовательной среды, кото-

рые могут быть классифицированы через гуманитарный дефицит либо информационно-технический избыток.

Первый из возможных перекосов характеризуется преобладанием технического компонента и влечет структурную избыточность, при этом информационная среда может потерять системообразующие свойства и ориентированность на благо человечества.

Второй из возможных перекосов представляется как преобладание информационно-педагогических аспектов среды, над ее технико-технологическими возможностями. Такой «обратный» перекоп влечет существенные затраты на поиск информации, приводящий к снижению мотивации.

Оптимальное сбалансированное развитие информационной образовательной среды предполагает обеспечение необходимых и реализацию достаточных условий. Требуемые необходимые условия информационной и педагогической продуктивности в гуманитарной и технологической сфере понимается в контексте обеспечения продуктивного мышления. Требуемые достаточные условия педагогической и информационной продуктивности могут быть реализованы, например, в контексте создания продукта проектной деятельности.

Необходимые условия продуктивности в гуманитарной сфере, в первую очередь, мы рассматриваем с позиции их адекватной целенаправленности на формирование информационно-компетентного специалиста. Выделенные достаточные гуманитарно-педагогические условия предполагают уход от репродуктивного образования и выход на путь реализации продуктивных методов в активном образовательном процессе.

Необходимая продуктивность в технической сфере неразрывно связана с прогрессом и проявляется через создание инструментальной базы развития информационной образовательной среды. Достаточные технико-информационные условия включают создание системы образовательных ресурсов и методического обеспечения формирования в информационной среде опыта проектной деятельности, ориентированной на создания продукта, обладающего качеством завершенности в совокупности определенных потребительских свойств.

Взаимообусловленность гуманитарной и информационной сферы раскрывается по следующим позициям:

– опора на сильную гуманитарную разра-

ботку обеспечивает целевую целостность личностного развития и востребованных информационной компетенций, это обеспечивается при выборе адекватных активных и продуктивных образовательных технологий,

– опора на сильную технико-педагогическую разработку выражается в применении адекватных инструментов проектирования, способного реализовать готовый информационный продукт, отвечающий возможностям аккумуляции современного общества и производства, основанного на знаниях.

Плодотворность и результативность образовательной деятельности студентов профессиональной школы выражается:

– в создании продукта, как целостного, полезного материального результата, законченного, реализуемого проекта),

– в создании продуктивных технологий, способствующих переводу образовательного процесса к использованию аналитико-прогнозным методам деятельности,

– в изменении студентов и преподавателей за счет обогащения новым полезным опытом совместной деятельности, и их становлении как субъектов информационного взаимодействия,

– в отработке и накоплении нормативного опыта, наращивающего уровень реализации проекта.

Важно, что продуктивность в данном контексте имеет информационно-технологический, образовательный и профессиональный аспекты, рассматривается в качестве критерия оптимального выбора и требует устойчивой мотивации студентов и консультационной активности преподавателей.

Основанием предложенного метадинамического подхода является понимание знания как информационного по своей природе продукта. Для его продвижения в будущей профессиональной деятельности [1, 3, 5]. учитываются понятия информационных потоков, жизненного цикла информации и сущностное свойство информации, позволяющее ее многократное использование без потери потребительских свойств.

Специфичность метадинамических взаимодействий информационных потоков заключается не только в структурной сложности и в больших объемах используемой информации, но и в учете критериев ее инновационности и степени абстрактности, которые реализуются на интуитивном, прагматическом и рациональном уровнях. Соответственно, покажем разли-

чие интуитивного, прагматического и рационального взаимодействия.

Интуитивное взаимодействие осуществляется на основе ощущений сложившихся ранее, приводящих к успешному изучению учебного материала. Прагматическое взаимодействие основано на знаниях и опыте и характерно при использовании разнообразных образовательных технологий. Рациональное взаимодействие обосновывается аналитически и от предыдущего опыта не зависит, и может определять стратегию образовательной политики вуза.

В реальном образовательном процессе имеют место все виды названных выше метадинамических взаимодействий. При этом, как правило, одно из них является преобладающим. Определение преобладающего взаимодействия может быть установлено в зависимости от уровня и этапа обучения в профессиональной школе.

Общие характеристики метадинамических взаимодействий информационных потоков покажем на примере системы профессионального образования, позволяющем выделить следующие базовые функциональные показатели:

– уровень практикоориентированности в профессиональном образовании и вариативная ориентация образовательных программ на социальный заказ;

– риск нетрудоустройства выпускников и издержки организаций-работодателей на доучивание;

– сроки адаптации выпускников профессиональной школы на рынке труда в динамичных условиях его развития.

Метадинамические взаимодействия информационных потоков в образовательной среде профессионального образования гарантируют устойчивую оценку качества образования, что обеспечивает: а) динамичные требования к подготовке специалистов с позиции профессиональных и должностных требований; б) ориентацию студента и преподавателя на продуктивность информационной среды профессионального образования; в) коррекцию и адаптацию содержания образования к новым условиям развития общества и процессам его динамики.

Соответственно, метадинамика функционирования информационной образовательной среды профессионального образования на всех его уровнях выражается в ориентации метадинамических взаимодействий информационных потоков на содержание профессио-

нальной квалификации выпускника профессиональной школы как результата освоения программ его подготовки.

#### Литература

1. *Власова, В.К.* Логистические основы управления информационными потоками в современной информационной образовательной среде // Вестник Казанского государственного энергетического университета. - 2010. - Т. 5. - № 2. - С. 146-151.
2. *Власова, В.К., Кирилова, Г.И.* Алгоритмы мониторинга и контроля учебного процесса в условиях электронных образовательных ресурсов // Качество. Инновации. Образование. - 2012. - № 7. - С. 36-40.
3. *Власова, В.К., Кирилова, Г.И., Михайлов, В.Ю.* Построение объектно-ориентированных и логико-математических моделей педагогических систем // Сибирский педагогический журнал. - 2009. - № 3. - С. 66-74.
4. *Волик, О.Н.* Алгоритмы информационно-средового взаимодействия субъектов в системе образования // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). - 2011. - Т. 14. - № 4. - С. 448-456.
5. *Калимуллин, А.М., Виноградов, В.Л.* Профессиональная ориентация школьников: состояние проблемы и пути решения // Образование и саморазвитие. - 2012. - № 6. - С. 148-155.
6. *Кирилова, Г.И., Власова, В.К.* Интеграционный потенциал информационно-средового подхода в профессиональном образовании // Филология и культура = Philology and Culture. - 2013. - № 1 (31). - С. 244-251.
7. *Михайлов, В.Ю., Волик, О.Н., Пшеничный, П.В.* О функциях преподавателя в условиях применения электронных образовательных ресурсов // Казанский педагогический журнал. - 2009. - № 6. - С. 89-98.
8. *Михайлов, В.Ю., Кирилова, Г.И., Власова, В.К.* Современные методы моделирования педагогических систем // Качество. Инновации. Образование. - 2009. - № 7. - С. 2-8.
9. *Морина, О.В.* Методическое обеспечение самоконтроля результатов вычислений в интерактивной среде технических расчетов // Казанский педагогический журнал. - 2011. - № 5. - С. 108-111.
10. *Мухаметзянова, Ф.Ш., Ибрагимов, Г.И.* Основные результаты исследовательской работы Института педагогики и психологии профессионального образования РАО за 2012 год // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 1 (96). - С. 4-21.
11. *Разинков, Е.В., Латыпов, Р.Х.* Скрытая передача информации с использованием границ объектов // Ученые записки Казанского университета. Серия: Физико-математические науки. - 2007. - Т. 149. - № 2. - С. 128-137.

12. Федорова, О.В. Обучение студентов навыкам аутсорсинга с использованием teamer.ru - веб-сервиса для организации командной работы над

проектами // Образовательные технологии и общество (Educational Technology Society). - 2013. - Т. 16. - № 2. - С. 417-423.

УДК [378.026:378.013.75]-057.875

## РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ

Е.В.Гунина, Н.Н.Кисапов

### Аннотация

Рассматриваются критерии эффективности инновационных процессов в экономике и в педагогическом образовании. Проведено исследование, выявляющее роль инновационных технологий на формирование познавательного интереса к выбранной профессии у студентов педагогического вуза.

**Ключевые слова:** инновация, инновации в педагогическом процессе, классификации инновационных педагогических технологий, познавательный интерес.

### Abstract

The article discusses criteria for the efficiency of innovation processes in economy and education. The study elicits the role of innovative technologies in the forming cognitive interest to the chosen profession among the students of the Pedagogical institute.

**Keywords:** innovation, innovation in the pedagogical process, classification of innovative teaching technologies, cognitive interest.

Новый ФГОС ВПО меняет формы проведения учебных занятий в вузе. Половина часов, отведенных на изучение дисциплины по учебному плану, приходится на самостоятельную работу студентов. Лекции, практические занятия, проводимые в традиционной форме уже не могут решить в полной мере поставленные задачи: формирование общекультурных (ОК) и профессиональных компетенций (ПК). Общекультурная компетенция это многокомплексное образование, определяющее активную жизненную позицию личности, гармоническое общение с социумом, культуру самоорганизации, культурологическое и всечеловеческое понимание окружающего мира.

Общекультурная компетенция в отличие от профессиональной является базовой, т.к. сформированные ЦО, интересы, мировоззрение являющиеся фундаментом профессиональной готовности, профессионализма, мастерства [1, 2, 3, 4, 5].

Под профессиональной компетентностью понимается «совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности». В отличие от ОК, ПК менее устойчивы, так как внедрение новых технологий вносят коррективы в содержание знаний, умений и навыков профессиональной деятельности. Как и общекультурные, профессиональные компетенции являются

многокомплексными и состоят из социально-правовых, специальных, персональных и аутокомпетенций.

В современных условиях, для формирования ОК и ПК необходимо шире внедрять инновационные методы обучения, т.к. они направлены на развитие способностей к инновациям в выбранной профессии, когнитивной сферы, мотивируют на самостоятельное приобретение знаний.

Впервые термин «инновация» появился в экономике в работах американского экономиста Йозефа Шумпетера. Инновация рассматривается как новое явление; как осознание человеком нового явления; как применение нового явления.

Больше всего работ по изучению инноваций проведено в экономике. Изучаются явления, обеспечивающие снижение экономических затрат, условия увеличения прибыли и т.д. Можно выделить несколько групп инноваций: продуктовые, социальные и менеджерские инновации.

Вопросу инноваций в педагогическом процессе посвящены работы А.А.Арламова, Ю.К.Бабанский, М.С.Бургина, С.М.Годника, Л.Д.Гиревой, В.И.Загвязинского, В.И.Кванта, Т.Д.Курановой, В.Л.Ляуцис, И.Б.Пискаревой, Л.С.Подымовой, С.Д.Полякова, В.А.Сластенин, Н.А.Сорокин, М.М.Шамовой и др. В них рас-



смаstrиваются классификация, критерии педагогических инноваций.

Педагогические инновации имеют яркие отличия от таковых в экономике критериями и показателями эффективности.

Критериями экономических инноваций являются рыночные, экономические, социальные и экологические критерии. К критериям оценки педагогических инноваций относится: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможности творческого применения инновации в массовом опыте. В психолого-педагогической литературе выделяется несколько уровней новизны: абсолютный, локально-абсолютный, условный, субъективный, отличающиеся степенью известности и областью применения.

Под оптимальностью понимается введение в процесс обучения педагогических инноваций и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах участников инновационной деятельности.

Результативность означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности педагогов. Технологичность в измерении, наблюдательность и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов воспитания, образования и развития обучающихся.

Возможность творческого применения инновации в массовом опыте определяется после апробации, объективной оценки инноваций. При получении положительной оценки инновации рекомендуются к массовому внедрению в педагогическом процессе.

Эффективность инноваций в экономике оценивается по финансовым, бюджетным и народнохозяйственно экономическим показателям. Тогда как, под эффективностью инновационной деятельности педагога понимается «сумма положительных результатов нововведений и компонентов инновационной культуры педагогов, зафиксированные в определенной отрезок времени и соответствующий заданным материально-экономическим затратам» [1, с. 91].

Таким образом, эффективность инноваций в педагогике гораздо труднее высчитать путем математических методов расчета. Этим и объясняется актуальность изучения инновационных технологий в учебно-воспитательном процессе в высшей школе.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы [3, 4] по проблеме инноваций в педагогическом процессе выявил несколько классификаций: по сфере применения, по масштабу преобразования, по инновационному потенциалу, по месту и времени появления, по области воспитания и обучения. В данной работе нас интересует проблема инноваций в зависимости от сферы её применения и отрасли педагогического знания. В группу инноваций в зависимости от сферы применения входит обновление: учебных программ, учебников, учебно-методических пособий и т.д.; обновление форм, методов и средств учебно-воспитательного процесса;

В группе инноваций по сфере применения нас интересуют воспитательные и дидактические нововведения. К инновационным технологиям обучения относят: интерактивные технологии обучения, технологию проектного обучения и компьютерные технологии. Интерактивное обучение это один из способов усвоения знаний, умений и навыков в процессе совместных действий педагога и студента. Взаимоотношения между обучаемым и обучающимся должны развивать не только когнитивную сферу, но и креативность, гибкость в принятии решений, умения отстаивать свою точку зрения, быть лидером. Основная цель интерактивных упражнений – научить взаимодействию, критически мыслить, анализировать профессиональные ситуации, ставить цели и находить способы и средства их решения.

Цель исследования: изучить влияние интерактивного обучения в вузе на познавательный интерес студентов.

Изучение познавательного интереса у студентов, как одного из значимых факторов обучения, позволяет определить степень выраженности интереса к изучаемым дисциплинам, их мотивированность на приобретение профессиональных и общекультурных компетенций выбранной профессии [2].

Показателями познавательного интереса являются:

- интеллектуальная активность, проявляющаяся в умении задавать вопросы, вести дебаты, отстаивать свои точку зрения, активно оперировать приобретенными знаниями;
- эмоциональные проявления студентов на учебных занятиях, связанные с уверенностью в выполнении учебных задач;
- волевые проявления, способствующие высокой концентрации, сосредоточенности внимания, усердия в учебной деятельности;



- самостоятельность в приобретении знаний в процессе учебной и внеучебной деятельности.

Изучение познавательного интереса, как ведущего мотива учебной деятельности проводилось с применением методики «Выявление особенностей познавательного интереса», предложенной В.С. Юркевич [5]. В исследовании приняли участие 40 студентов 2 курса ИФ ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева». Исследование проводилось в 3 этапа:

- первый этап – сентябрь 2013 г. - диагностика познавательного интереса;

- второй этап – октябрь 2013 г.- февраль 2014 г.- применение инновационного обучения на учебных занятиях по дисциплинам «Психология», «Физическая культура».

- третий этап – февраль 2014 г.- диагностика познавательного интереса после применения инновационных методов обучения.

Полученные результаты изучения познавательного интереса у студентов на 1-м и 3-м этапах представлены в таблице 1.

Анализ результатов, представленных в таблице 1, показал следующее:

На 1-м этапе у студентов 2-го курса ИФ доминирует средняя выраженность познавательного интереса (51,5%), что свидетельствует о высокой любознательности к изучаемым предметам. Студентам интересны происходящие события в окружающем мире. Они не заинтересованы в расширении информации о выбранной профессии, её роли в обществе, не видят себя в ней (22,8%).

Таблица 1.

**Степень выраженности познавательного интереса у студентов до и после проведения инновационных методов обучения**

	Сильно выраженный познавательный интерес		Средняя выраженность познавательного интереса		Слабо выраженный познавательный интерес	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1 серия	8	22,8	18	51,5	9	25,7
2 серия	8	22,8	24	68,6	3	8,6

В ходе второго этапа на лекционных и практических занятиях при объяснении и закреплении учебной информации применялись дискуссии, метод проблемного изложения, метод мозгового штурма, деловая игра, дидактическая игра, метод позиционного обучения, ассоциативное эссе и др. Данные методы развивают активность студента, самостоятельность в постановке цели и средств её решения, переосмысление информации и творческое направление её применения в проблемных ситуациях.

На интегрированных занятиях (психология и физическая культура) проводились тренинги: «Суперпамять» и «Владей эмоциями». На тренинге «Суперпамять» у студентов вырабатываются умения работы с вербальной и невербальной информацией необходимые в будущей педагогической деятельности. Семинар-тренинг «Владей эмоциями» расширяет опыт поведения в нестандартных ситуациях. Повышается стрессоустойчивость, снижается стереотипность поведения и решение педагогических ситуаций, формируется рефлексивное мышление.

Результаты 2-го этапа показывают увеличение числа студентов, проявляющих любо-

зательность к приобретению знаний, стремящихся повысить свою образовательный и культурный уровень с 51,5% до 68,6%. Не изменился количественный уровень студентов, интересующихся будущей профессией.

Таким образом, интерактивные методы формируют познавательный интерес у студентов за счет развития самостоятельности, креативности, умений критически анализировать ситуацию, находить оптимальные средства и способы её решения. Положительным явился опыт проведения интегрированных занятий по разным учебным дисциплинам. Активное внедрение инновационных технологий и интегрированного обучения в вузе дает возможность развития у студентов интереса к выбранной профессии, эффективному усвоению общекультурных и профессиональных компетенций.

#### Литература

1. Гильмидинова, Т.В. Оценка эффективности инновационной деятельности педагогов дополнительного образования // Человек и образование. - № 1 (30). - 2012. - С. 90-93.
2. Гунина, Е.В., Волошина, Д.О. Изучение мотивации учения у студентов педагогического и непедагогического направления, обучающихся в педагогическом вузе // Вестник Чувашского госу-

- дарственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева, 2013. - № 1 (77). - Ч. 2. - С. 39-43.
3. Куранова, Т.Д. Творчество в структуре инновационной педагогической деятельности будущего учителя // Объединенный научный журнал. - М.: Тезарус, 2002. - № 2. - С. 22-25.
  4. Сластенин, В.А., Подымова, С.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А.Сластенин, С.С.Подымова. – М., 1997. - 223 с.
  5. Юркевич, В.В. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьников // Вопросы психологии. - 1980. - № 2. - С. 83-92

УДК 378.126

## О ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Ю.В.Ефимова

### Аннотация

В статье рассматриваются некоторые аспекты саморазвития информационно-коммуникационной компетентности студентов вуза в контексте использования определенных педагогических принципов. Автор раскрывает основные положения этих принципов, которые связаны с личностным образованием будущих специалистов, обладающих информационной культурой, компьютерной грамотностью и образованностью, стремлением к творческой реализации в информационно ориентированной деятельности и готовностью к работе в информационной среде. В статье исследуется взаимосвязь понятий «саморазвитие», «субъектность», «конкурентоспособность», «активность и самостоятельность», «информационная культура» с понятиями «информационная компетентность» и «коммуникационная компетентность». В контексте рассматриваемых принципов раскрывается структура информационно-коммуникационной компетентности в совокупности: когнитивного, мотивационного, ценностного, интегративного компонентов. Практическая реализация рассматриваемых принципов представляет собой один из актуальных вопросов образовательной практики высшей школы, поскольку ее результаты углубляют, расширяют и конкретизируют современные представления об информационных и коммуникационных возможностях познавательной деятельности студенческой молодежи.

**Ключевые слова:** субъектная позиция, конкурентоспособность, информационная и коммуникационная компетентность, информационная культура, активность, самостоятельность, познавательная деятельность, образовательная практика.

### Abstract

The article provides a view on educational aspects connected with formation of such an important competence as skills on information and communication in the context of using certain pedagogical principles. The author reveals the main components of these principles, which are associated with personal education of future professionals with a wide range of information culture, computer knowledge, willing to creative realization in information environment. The paper analyzes the correlation of concepts "selfdevelopment", "subjectiveness", "ability to competition", "activity and independence", "information culture" with concepts "information competence" and "communication competence". In the context of analyzing principles the author reveals the structure of the information and communication competence including the following components: cognitive, motivative, evaluative, integrative. The practical implementation of the principles of "development of subjective position" and "motivation to ability to competition" is one of the pressing issues of educational practice of higher education, since its results deepen, extend and elaborate modern understanding of information and communication capabilities of students' cognitive activity.

**Keywords:** subject position, competitiveness, information and communication competence, information culture, activity, independence, cognitive activity, educational practice

Изменение в России социально-экономической инфраструктуры и следуемый за этим рост научно-технической информации, бурное развитие электроники, а также внедрение в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий требуют сегодня специалистов, способных на основе творческих подходов принимать эффективные решения в любой области своей профессиональ-

ной деятельности. В связи с этим национальная доктрина системы высшего профессионального образования должны быть ориентирована на обеспечение условий для взращивания новой формации высокообразованных профессионалов, для которых установка на саморазвитие является приоритетной стратегией их жизнедеятельности [1]. Отсюда, современное образование должно быть нацелено на

развитие интеллектуального потенциала студенческой молодежи с целью обучения их умению генерировать новые идеи. Вот почему в этих условиях одним из приоритетных выступает саморазвитие личности в процессе ее профессиональной подготовки на образовательном пространстве вуза. Исходя из этого, педагогика высшего образования начинает менять свои векторы обучения будущих специалистов, направляя их на развитие личностной активности студента, его творческого потенциала в любой сфере приложения умственных сил. А для этого необходимо разрешение противоречия между необходимостью научного обоснования эффективной организации формирования информационно-коммуникационной компетентности у будущего специалиста и реальным осуществлением данного процесса в вузовских условиях.

Как известно в основу ФГОС ВПО как стандарта нового поколения включен компетентностный подход, связанный с построением новой модели подготовки будущего специалиста (бакалавра, магистра). Именно это и обуславливает разнообразие общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров, содержащихся в ФГОС [3]. Сюда органично вписывается и информационно-коммуникационная компетентность как готовность к саморазвитию в сфере информационных и коммуникационных технологий. Для решения задачи эффективного формирования у студентов информационно-коммуникационной компетентности необходима, как нам представляется, опора на следующие ведущие принципы: **принцип развития субъектной позиции студента, принципе мотивации конкурентоспособности, принцип активности и самостоятельности, принцип технологического подхода, принцип культурологического подхода.**

**Принцип развития субъектной позиции студента** во многом может стать залогом его успешной учебно-профессиональной деятельности и обеспечивает целостность процесса его профессионально-личностного становления

Более того, субъектная позиция обеспечивает будущему специалисту социальную и профессиональную устойчивость, что дает ему возможность противостоять профессионально-личностным деформациям и повышать свою конкурентоспособность при всевозможных социально-экономических реорганизациях [7]. При этом, как показывает вузовская практика,

опора на принцип развития субъектной позиции студента, т.е. на развитие уровня этого личностного качества, значительно повышает уровень мотивации молодого человека к своему саморазвитию. Особенно этой связано с саморазвитием информационной и коммуникационной компетентностей в системе информационной подготовки студентов, так как данный процесс требует создания определенных условий для освоения студентами собственного индивидуального способа действий. Отсюда, определяющим критерием становления субъектной позиции студента является его ценностно-смысловое отношение к себе как будущему специалисту, ориентированному на саморазвитие информационно-коммуникационной компетентности в информационной деятельности, в процессе которой он грамотно отбирает, обрабатывает, использует, продуцирует и, в конечном счете, передает информацию с учетом реализации всех возможностей информационно-коммуникационных технологий. Добавим сюда также и наличие стремления и готовности молодых людей к работе в информационной среде; внутренних ресурсов и способов рационализации своей деятельности; мотивации к разрешению противоречия между стремлением к самоактуализации и несформированностью рефлексии с тем, чтобы использовать все это для своего профессионально-личностного развития.

В связи с этим, для обеспечения успешного развития субъектной позиции студента при педагогическом взаимодействии с применением интерактивных методов обучения преподавателям необходимо создавать позитивное отношение студентов к владению оперативными и мобильными знаниями и умению ориентироваться в информационной проблематике; помогать студентам в осознании ими необходимости развития своей субъектной позиции; активно переходить к инновационным формам обучения по всем дисциплинам; создавать условия для поисковой познавательной деятельности студентов, как в ходе освоения дисциплин, так и при организации ими собственных приемов самообучения на основе самоконтроля. Таким образом, принцип развития субъектной позиции студента не просто дополняется тезисом о важности разработки системы ее формирования; но это должно быть осуществлено на основе понимания цели (т.е. формирование субъектной позиции будущего специалиста) и идеи ее реализации (т.е. эффективное стимулирование саморазвития информацион-

но-коммуникационной компетентности студента). Наряду с выше рассмотренными функциями, они являются системообразующими факторами развития способности использования информационных технологий для формирования новых знаний.

Для этого преподавателю важно иметь определенный дидактический инструментарий, как-то: проблемно-поисковые, исследовательские, информационно-коммуникационные технологии; самостоятельный анализ возможностей использования достижений науки и передового опыта в сфере информации и коммуникации; навыки практического участия в работе какого-нибудь научного коллектива и т.д. с тем, чтобы развивать у студентов мотивацию к достижению своей конкурентоспособности в любом виде деятельности. С этой целью следует опираться на следующий принцип - **принцип мотивации конкурентоспособности**, что, на наш взгляд, может лечь в основу формирования образовательного пространства вуза как условия формирования конкурентоспособной личности и как необходимого элемента всей педагогической системы данного высшего образовательного учреждения.

Как считают современные педагоги-исследователи (Л.М.Митина, Ю.А.Кореляков, Г.В.Шавырина и др.), конкурентоспособность – это «способность индивида максимально расширять свои возможности с целью реализации себя лично, профессионально, социально, нравственно» [4, с. 34]. На основе этого при формировании конкурентоспособности личности вначале следует определить цели своей деятельности. Затем обозначить профессиональную направленность личности; далее сформулировать необходимые личностные качества для успешного выполнения деятельности; и, наконец, подвести индивида к осознанию себя как представителя определенной профессиональной общности, где одной из важнейших ценностей считается конкурентоспособность специалиста. Развитие конкурентоспособной личности всегда связано с развитием ее рефлексии, направленной на организацию деятельности, а также наличие нового стиля мышления, нетрадиционных подходов к решению проблем и адекватного реагирования в нестандартных ситуациях [5, с. 115]. Отсюда, опираясь на рассматриваемый принцип, преподаватели вуза должны воспитывать в своих студентах уверенность в себе и способность выбирать оптимальные решения в сложных ситуациях

Чтобы быть востребованным среди других в условиях конкуренции, студент вуза любого профиля должен иметь такие качества личности, как готовность к работе в информационной среде, демонстрировать высокий уровень самостоятельности и гибкости мышления, профессиональной рефлексии, стрессоустойчивости и потребности в успешной деятельности [9, с. 24].

Для успешной реализации принципа мотивации конкурентоспособности следует постоянно включать студентов в активную учебно-профессиональную деятельность на основе интеграции и преемственности профессиональной подготовки, а также структурировать содержание образования с учетом особенностей профильной деятельности будущих выпускников вуза, которые способствовали бы самоорганизации и саморазвитию информационно-коммуникационной компетентности, что необходимо конкурентоспособному специалисту. В этом плане очень важным представляется **принцип активности и самостоятельности**, поскольку и активность, и самостоятельность личности содействуют интенсификация важнейших характеристик личности, например, осознанности, целенаправленности, инициативности и, главное, мотивации на самостоятельное ориентирование в информационном пространстве.

Данный принцип реализуется при следующих условиях:

- мотивация готовности студента работать в информационной среде;
- развитие у него активной мыслительной деятельности в рамках оперирования информацией;
- развитие навыков и умений самостоятельной работы и рационализации своей деятельности;
- инициирование самостоятельности студентов в ходе выбора оптимальных программных средств для конкретной работы.

Исходя из тезиса психолога В.А.Петровского, что личность есть подлинный субъект активности [6], именно она обуславливает следующие формы деятельности студента при саморазвитии информационно-коммуникационной компетентности:

- организацию собственных приемов самообучения (студент непосредственно взаимодействует с его окружением в информационном пространстве);
- целевое применение комплекса знаний и умений (студент получает возможность обще-

ния в области профессионально-информационных контактов);

- проявление активности как высшей формы развития деятельности (студент использует различные формы взаимодействия в информационной среде, например, в Интернете).

Отсюда, принцип активности детерминирует следующее:

- единство активности и деятельности студента в информационном пространстве;

- внутреннее отношение студента к информационной и коммуникационной деятельности, в которой отражается его индивидуальный опыт культуры общения в области профессионально-информационных контактов;

- форму самовыражения и самоутверждения студента в ходе инициативного взаимодействия с окружающей информационной средой;

- деятельность, направленную на преобразование информационного пространства;

- внутреннюю готовность студента к преобразованию своей учебно-профессиональной деятельности, к самостоятельности, базирующейся на творческом отношении к выбору программных средства для конкретной работы.

В логике этих рассуждений крайне необходимо, как нам представляется, **принцип технологического подхода**, поскольку при применении информационно-коммуникационных технологий в любом вузе можно увидеть, что его дидактическая информационная среда – это и есть современная форма технологии образования, где предоставлен широкий диапазон возможностей. Хотя дидактическая информационная среда носит виртуальный характер, она, тем не менее, включает в себя и научно-практическую деятельность, и средства обучения, и собственно информацию учебного характера, что в своей совокупности не только способствует формированию информационно-коммуникационной компетентности студентов, но и ориентируется на удовлетворение их образовательных потребностей. При этом используемые в образовании педагогические технологии на практике часто оказываются информационными технологиями, поскольку они сегодня тесно связаны с широким внедрением компьютерных технологий в образовательный процесс. В пользу этого тезиса говорит и то, что любая информационная технология обучения, так или иначе, удовлетворяет основным принципам и самой педагогической технологии, куда входят и проектирование, и системность, и целостность, и преемствен-

ность и т.д.; а главное, решает те же задачи, что диктует дидактика. Отсюда, принцип технологического подхода напрямую связан с технологией обучения и воспитания (сюда входит и управление этими процессами), которые сегодня информационно и методически обеспечены. Таким образом, опора на принцип технологического подхода можно рассматривать как на один из путей реализации содержания обучения и форм, методов и дидактических средств, включающих обязательно и использование информационно-коммуникационных технологий с тем, чтобы эффективно обеспечивать достижение поставленных целей.

Вместе с тем, принцип технологического подхода при организации процесса обучения предусматривает и определенную систему взаимодействия всех субъектов учебного процесса, когда именно технологический подход в рамках совместных действий преподавателя и студентов и обеспечивает достижение положительного результата. При этом, ведущим фактором принципа технологического подхода обязательно будет являться мотивация самостоятельной работы по саморазвитию информационно-коммуникационной компетентности, поэтому ее источники находятся, прежде всего, в контексте практической деятельности [2]. Отсюда, задача преподавателя заключается в грамотном выборе и сочетании информационно-коммуникационных технологий, и это должно решаться каждый раз на основе объективной оценки их дидактической эффективности, особенно когда речь идет об усилении мотивации студентов к саморазвитию информационной и коммуникационной компетентности. С точки зрения технологического подхода это предполагает следующее:

- конкретное целеполагание с формулировкой учебных целей, которые ориентированы на достижение определенных результатов;

- организация процесса формирования у студентов информационно-коммуникационной компетентности;

- подготовка соответствующих дидактических материалов и информационного обеспечения;

- включение в процесс обучения систему разноуровневых творческих заданий и всевозможных исследовательских проектов с целью развития информационной культуры личности и ее творческих способностей;

- проведение промежуточного мониторинга результатов и, исходя из этого, корректировка хода образовательного процесса и т.д.



Эти требования часто носят и культурологический характер. Поэтому **принцип культурологического подхода** мы также считаем необходимым для стимулирования саморазвития информационно-коммуникационной компетентности студента. Следует отметить, что принцип культурологического подхода определяет взгляд на образование и в области формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов как способ саморазвития этой компетенции, а значит, и существенных сил молодого человека, когда происходит полноценный процесс интеллектуального, эстетического и нравственного развития на основе освоения ценностей информационной культуры. Поскольку культурологическая составляющая образования ориентирует индивида на освоение элементов культуры в информационном пространстве, в вузе необходимо выбирать такие формы и способы деятельности, которые способствовали бы активизации процессов саморазвития и самообразования в области информационной культуры, способствуя, тем самым, информатизации общества, в котором сегодня информация и культура являются неотъемлемой частью общей культуры человека. Именно с позиции культурологического подхода информационно-коммуникационная компетентность создает предпосылки для мировоззренческих установок личности, ее ценностного подхода к информации и культуре общения в области профессиональных контактов, препятствуя замене нравственных ценностей всякого рода достижениями, отмеченными в области информационных технологий в информационном обществе [8, с. 60].

В этой связи, принцип культурологического подхода к концептуализации процесса стимулирования саморазвития информационно-коммуникационной компетентности студента высвечивает позицию, исходя из которой, культуру следует рассматривать как определенную целостность, развивающуюся и функционирующую по таким параметрам, как: умение самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве; умения и навыки оперирования информацией; способность к творческой деятельности в системе «человек-информация»; умение выбрать оптимальные программные средства для конкретной работы и т.д.

Важным звеном, скрепляющим структуру информационной культуры, является информационное мировоззрение (система обобщенных взглядов на информационное общество и

место человека в нем; на информационные ресурсы и информатизацию общества; на продуктивное информационное взаимодействие в нем и готовность к работе в информационной среде и т.д.), которому на вузовском информационном пространстве в настоящее время начинает уделяться самое пристальное внимание.

Если взять вузовскую практику, то культурологический подход в формировании информационно-коммуникационной компетентности студенческой молодежи должен проявляться в построении индивидуальной программы подготовки будущих профессионалов к информационной деятельности путем, например, участия студентов в вузовских средствах массовой коммуникации. Более того, формирование информационно-коммуникационной компетентности студентов вуза и ее саморазвитие у молодых людей может быть более эффективным, если культурологический подход определить в качестве основополагающей методологической идеи, на основе которой будет определяться мера способности студента к своему саморазвитию и степень овладения им информационной культурой. В стенах вуза это можно реализовать, например, в таких моделях, как: создание мультимедийной образовательной среды, обеспечивающей взаимосвязь молодых людей с внешним миром и их адаптацию в ней; самопрезентация студентом своей информационной деятельности для усиления процесса саморазвития в мультимедийной образовательной среде; информационная самозащита студентов для сохранения своей целостности в мультимедийной образовательной среде и т.д.

Таким образом, использование вышесказанных принципов формирования информационно-коммуникационной компетентности у студентов вуза может позволить на этапе вузовского образования грамотно выстроить педагогический процесс, направленный на повышение уровня подготовки будущих специалистов в области информационных и коммуникационных технологий.

#### Литература

1. *Валеева, Р.А.* Гуманизация как парадигма высшего профессионального образования // Профессиональное образование: вопросы теории и инновационной практики: материалы Международной науч.-практ. конф. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис-XXI век», 2011. – С. 31-32.
2. *Вербицкий, А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа

- ла, 1991. - 207 с.
3. *Зенкина, С.В.* Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты :дис. ... д-ра пед. наук. – М.: Ин-т содержания и методов обучения РАО, 2007. - 300 с.
  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 развития конкурентоспособной личности. - М.: Воронеж, 2002. - 400 с.
  6. *Петровский, В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А.Петровский. - Ростов н/Д: Феникс, 1996. - 512 с.
  7. *Салихова, Н.Р.* Соотношение реализуемости личностных ценностей и ответственности у субъектов образования в высшей школе //Образование и саморазвитие. – 2013. - № 4(38). – С. 17-21.
  8. *Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины учебно-методическое пособие / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, Ю.В.Уленко.* – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.
  9. *Чупрова, О.Ф.* Формирование конкурентоспособности личности будущего учителя в процессе экспертно-аналитической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. - Иркутск, 2004. - 207 с.

УДК 378.1

## ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

**Ч.Б.Миннегалиева**

### Аннотация

При использовании дистанционных образовательных технологий и электронного обучения наличие достаточного количества заданий является необходимым условием самостоятельной работы обучаемых и объективного контроля. В статье анализируются проблемы составления базы учебных заданий. Описан метод генерации учебных задач в системе Mathematica. Рассмотренные подходы могут быть использованы при разработке электронных образовательных ресурсов.

**Ключевые слова:** электронное обучение, электронный образовательный ресурс, самостоятельная работа, саморазвитие, учебно-тренировочная задача, генерация задач, траектория обучения, система компьютерной алгебры Mathematica.

### Abstract

The sufficient amount of tasks is an important condition of independent work and fair assessment of learners who use distance learning technologies. This article is dedicated to analysis of composition of learning tasks databases. It describes the method of task generation in Mathematica system. The mentioned methods can be used in development of electronic educational resources.

**Keywords:** eLearning, electronic educational resource, independent learning, self-education, training task, learning tasks generation, education path, Mathematica Computer Algebra System.

В настоящее время электронные образовательные ресурсы активно применяются в учебном процессе вузов и школ. В их составе присутствует база заданий (тренировочных упражнений, контрольных вопросов). Современные электронные образовательные ресурсы или обучающие курсы, программы предлагают различные алгоритмы обучения. В зависимости от подготовленности обучаемого и от уровня усвоения знаний ему могут быть предложены индивидуальные траектории обучения, задания разной сложности. При использовании электронных образовательных ресурсов наличие достаточного количества заданий необхо-

димо для самостоятельной работы обучаемых и объективного контроля.

Приведенные в [4] результаты нашего эксперимента показали, что для контроля знаний при использовании дистанционных образовательных технологий необходим открытый банк заданий, содержащий большое число вопросов и упражнений. Там же было отмечено, что составление качественных вопросов или заданий требует достаточного количества времени. При разработке дистанционных курсов на составление вопросов и тренировочных заданий необходимо время, сопоставимое со временем, которое требует подготовка теоре-

тического материала. Таким образом, актуальной является проблема генерации заданий различной сложности.

В литературе рассматриваются методы генерации учебно-тренировочных задач [1]. Авторы описывают методы генерации на основе текста учебного материала, на основе информации, представленной на искусственных языках, на основе моделей изучаемых сущностей. Так как в данной работе мы рассматриваем задания по математике, остановимся на методах генерации на основе формализованных представлений. Модель учебно-тренировочной задачи представляет собой кортеж, состоящий из цели, исходных данных, ограничений, модели ситуации, результатов (ответов), эталонной модели деятельности, функции оценивания результатов, функции оценивания деятельности [1, с. 445]. Модель ситуации, в свою очередь, включает три составляющих: структуру, значения параметров, интерпретацию. При помощи системы компьютерной алгебры Mathematica возможна генерация значений параметров, структуры задания, подготовка эталонной модели ответа. Также возможен учет ограничений, возможно оценивание результата и деятельности.

Необходимо отметить, что использование системы Mathematica описано в ряде работ. Например, рассмотрено применение данного пакета для генерации заданий контрольных работ [5]. В сети Интернет имеются сайты, предоставляющие возможность составления наиболее часто встречающихся заданий по аналитической геометрии, математическому анализу [6, 7]. Пример подготовки эталонной модели ответа приведен в [2]. Методические аспекты применения системы Mathematica в обучении высшей математике рассматривались в работе [7].

В системе компьютерной алгебры Mathematica генерация значений параметров

```
f1[x_] := Sqrt[x]; f2[x_] := Sin[x]; f3[x_] := x^2;
s1[x_] := f1[RandomChoice[{f1[x], f2[x], f3[x]}, 1]];
s2[x_] := f2[RandomChoice[{f1[x], f2[x], f3[x]}, 1]];

```

Сгенерируем параметры:

```
m = RandomInteger[4, 4]
{3, 1, 0, 4}

```

Далее составим еще одну функцию. Ее структуру в данном случае зададим сами, за-

относительно просто осуществляется с помощью функций (команд) Random, RandomInteger, RandomReal и других. Ограничения данных можно настроить с помощью, например, If или While. Но генерация значений параметров в ряде заданий оказывается недостаточной. Обучаемые начинают решать «по образцу», заменяя в своем задании только числа. Более высокого уровня самостоятельности можно добиться, меняя структуру задания. Например, можно составлять разные задания для нахождения производной функции или вычисления интеграла. Преимущество системы Mathematica в том, что она позволяет генерировать и структуру задания.

Рассмотрим пример генерации формульных выражений [1, с. 557]. В этом случае используется модель, в составе которой есть символы и правила. Множество правил разбито на два класса. К первому отнесены правила, с помощью которых определяется структура формулы. Например,  $s \rightarrow s + s$ ,  $s \rightarrow s(s)$ ,  $s \rightarrow s \cdot s$  и другие. Второй класс объединяет правила, обеспечивающие замену. Это та-

кие правила, как  $s \rightarrow \sin x$ ,  $s \rightarrow x^2$ ,  $s \rightarrow \frac{1}{x}$ . Использование этих двух классов правил возможно в системе Mathematica при помощи функций RandomChoice, Nest и составления сложных функций. Для предварительной оценки сложности сгенерированных заданий возможно использование LeafCount. Данная команда позволяет определить количество неделимых подвыражений. Визуально оценить сложность выражения можно с помощью TreeForm.

Приведем простой пример. Рассмотрим три функции: вычисление квадратного корня, синуса и возведение в квадрат. Сложную функцию система составит случайным образом.

множества первоначальных и сгенерированных сложных.

```

u[x_] := Function[{u, v, w}, u^2 + v + w * m[[2]]][
  RandomChoice[{f1[x], f2[x], f3[x], s1[x], s2[x]}, 1],
  RandomChoice[{f1[x], f2[x], f3[x], s1[x], s2[x]}, 1],
  RandomChoice[{f1[x], f2[x], f3[x], s1[x], s2[x]}, 1]]
u[x]
{{x^2 + x^4 + Sin[x^2]}}

```

Вычислим интеграл и посчитаем количество неделимых выражений. В данном примере получилось 23. Таким образом, сразу после

$$\int u[x] dx$$

LeafCount[%]

$$\left\{ \left\{ \frac{2x^{3/2}}{3} + \frac{x^3}{3} - \cos[x] \right\} \right\}$$

23

Как показывает опыт, генерация заданий не может быть полностью автоматизированной. На последнем этапе необходим контроль преподавателя. Но просмотр готовых и предварительно отсортированных по уровню трудности заданий является менее трудоемким процессом по сравнению с самостоятельным составлением множества математических заданий.

Задачи (для других дисциплин – вопросы, задания) являются основным средством контроля и закрепления знаний в электронном образовательном ресурсе. При этом желательно, чтобы автоматически происходило оценивание результатов и деятельности обучаемого. Как было показано выше, проверка ответа может быть проведена автоматически. С помощью системы Mathematica можно проследить и за деятельностью обучаемого. Для этого придется разбить ход решения на некоторые шаги. В этом случае отметим, что система производит вычисления по своему алгоритму и ход решения задачи для обучаемого придется ввести вручную, но возможна автоматизация вычисления промежуточных результатов.

Бакалавры, проходящие подготовку по направлению «Информационные системы и технологии», изучают систему компьютерной алгебры Mathematica. Студентам предлагается разработать программы, генерирующие задания по высшей математике для заполнения баз информационных систем, используемых в обучении. В этом случае составляется и задача, и

генерации можно предварительно оценить сложность задания.

алгоритм решения этой задачи для обучаемого. Если необходимо, ход решения иллюстрируется схемами или графиками, выполненными также в системе Mathematica. В качестве образцов берутся задачи из известных и знаковых сборников задач по высшей математике. Конечно, не для всех заданий можно написать конкретный алгоритм решения и не каждый тип задания можно «размножить», генерируя параметры и структуру. При выполнении таких заданий повторяются изученные темы по математике, закрепляются навыки программирования, студенты учатся настраивать интерфейсы и учитывать интересы пользователя. Одновременно могут протестировать написанную программу и оценить ее и с точки зрения программиста, и с точки зрения пользователя, то есть обучаемого.

В современных исследованиях отмечается, что для профессионального развития работников образования необходим поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности [3]. Это условие верно и в отношении студентов, в будущем планирующих работать в сфере использования информационных технологий в образовании. Задания, в ходе выполнения которых создаются программы, генерирующие учебные задачи, развивают творческие способности, прививают навыки качественной работы, повышают уровень самоконтроля, способствуют закреплению полученных знаний.

#### Литература

1. Башмаков, А.И., Башмаков, И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. – М.: «Филин», 2003. – 616 с.
2. Ганеева, А.Р. Самостоятельная работа студентов по созданию цифровых образовательных ресурсов в системе Mathematica / А.Р.Ганеева // Образование и саморазвитие. – Казань, 2013. – № 3 (37). – С. 40-44.
3. Маликов, Р.Ш., Гумерова, Л.З. Условия активизации профессионального роста руководителя образовательного учреждения / Р.Ш. Маликов, Л.З. Гумерова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2008 – № 3 (41). – С. 94-99.
4. Миннегалиева, Ч.Б. Некоторые проблемы применения дистанционных образовательных технологий / Ч.Б.Миннегалиева // Интеграция образования. – Саранск, 2013. – № 1 (70). – С. 39-44.
5. Трошин, П.И. Разработка автоматизированного тестирования студентов по математике на примере связки программ Mathematica и LATEX / П.И.Трошин // Информационные технологии в образовании и науке. Материалы. конф. и труды семинара (Казань, 8-12 окт. 2012 г.). – Казань, 2012. – С. 167-168.
6. Сайт автоматической генерации математических заданий [Электронный ресурс] – <http://generate.d9x.ru/> – (дата обращения 08.02.2014)
7. Автоматическая генерация вариантов контрольных работ и ответов к ним в Mathematica [Электронный ресурс]. – <http://mathematica-in-action.blogspot.ru/2012/11> (дата обращения 08.02.2014).
8. Хабибуллина, Г.З. Система Mathematica как средство повышения эффективности обучения математике / Г.З. Хабибуллина // Образование и саморазвитие. – Казань, 2009. – № 2 (12). – С. 80-85.

УДК 378.147 (07)

### ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

И.Ф.Яруллин, Р.Р.Насибуллов

#### Аннотация

В данной работе гражданская ответственность рассматривается как самостоятельный объект исследования. В современных условиях, когда сместились духовные и материальные ценности, система гражданского воспитания претерпевает изменения. В связи с этим необходимо рассмотреть понятие гражданской ответственности студентов с использованием информационных технологий и определить его сущность.

**Ключевые слова:** гражданская ответственность, гражданское воспитание, информационное общество, информационные технологии, электронные образовательные ресурсы.

#### Abstract

In this work the civil liability is considered as an independent object of research. In modern conditions when cultural and material values were displaced, the system of civil education undergoes changes. In this regard it is necessary to consider the concept of civil liability of students with use of information technologies and to define its essence.

**Keywords:** civil liability, education, information society, information technologies, electronic educational resources.

Проблема формирования гражданской ответственности студентов обусловлена преобразованиями, происходящими сегодня в духовной сфере российского общества, которые определяют особую актуальность формирования знающих, активных граждан, так как укрепление основ государственной и общественной жизни зависит во многом от участия студентов вузов в политической жизни, от политической и правовой культуры будущего поколения.

Сегодня целью воспитательной работы со студенчеством высших учебных заведений должно являться формирование гражданина свободного, демократического государства,

который обеспечен всеми правами и наделён всей полнотой обязанностей, позволяющими ему свободно развиваться на пространстве гражданского общества [2]. Соответственно, мы считаем, что основной задачей воспитания становится формирование личности с активной гражданской позицией, способной воспользоваться своими неотъемлемыми правами, стремящейся к этому и готовой взять на себя всю полноту ответственности за свои действия.

Большое значение в формировании гражданской ответственности имеет эффективное использование новейших педагогических технологий, обеспечивающих деятельностный



подход в воспитании. Активные и интерактивные методики способствуют формированию умений и навыков как учебных, так и гражданских.

В работах А.Н. Хузиахметова [6] дается определение технологии педагогической деятельности, под которой понимается «особого рода программа деятельности педагога, его сотрудничества с индивидом или группой в определенных условиях», рассматривают ее как «целенаправленную, наиболее оптимальную последовательность деятельности педагога (упорядоченную совокупность действий, операций и процедур) по реализации специалистом (специалистами) методов (совокупности методов), средств и приемов, обеспечивающих достижение прогнозируемой цели в работе с человеком, группой в определенных условиях среды» [6, с.137].

Чтобы педагогическая деятельность получила право называться технологией, необходимо разделить ее на элементы, реализующиеся в определенной последовательности. Ни этапы, ни операции, ни последовательность этих элементов не могут быть установлены произвольно, отмечают в своих работах Н.М.Борытко [1], А.Н.Хузиахметов [6], поскольку каждый вид деятельности имеет свою внутреннюю логику развития и функционирования.

Если на технологическом уровне рассматривать педагогическую деятельность как систему, то каждая технология, соответствующая тому или иному этапу педагогического процесса, является подсистемой. В совокупности эти подсистемы объединены общей целью преобразования педагогической деятельности. Лишь их совокупность и взаимосвязь позволяют представить деятельность по преобразованию в виде системы [2].

При рассмотрении технологий в системе педагогической деятельности можно сделать вывод о том, что они не пересекаются, имеют собственные цели и содержание, последовательно связаны в едином технологическом цикле ее преобразования.

Сегодня педагогическим сообществом России признано, что важным и перспективным направлением развития системы образования является широкое использование современных информационных и телекоммуникационных технологий.

В современной системе образования использование информационно-коммуникационных технологий как инструмента, повышающе-

го эффективность обучения и воспитания, неоспоримо.

Становление информационного общества влечёт за собой радикальные изменения в сфере производства и деловой активности людей, а также и во всей, социальной сфере. Будущим поколениям предстоит решать проблему адаптации к условиям жизни в обществе, где решающую роль будет играть не вещество и энергия, а информация и научные знания – факторы, которые станут определять как общий стратегический потенциал общества, так и перспективы его дальнейшего развития [4, с. 57].

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса в высшем образовании существенно возрастает роль преподавателей как непосредственных носителей новаторских процессов. При всем многообразии технологий обучения – дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и др. – реализация ведущих педагогических процессов остается за преподавателем. С внедрением в учебный процесс современных технологий преподаватель все более осваивает функции консультанта. Это требует от него специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности педагога реализуются специальные, предметные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения [5, с. 53]

Современные информационные технологии и средства активно используются в молодежной среде, выступают сегодня как один из основных факторов влияния на формирование информационной культуры личности, средством для осуществления социальных потрясений, вовлечения молодежи, как в позитивные, так и асоциальные антиправительственные акции и мероприятия.

В то же время на многих молодежных образовательных форумах отмечается явственная тенденция на образование и воспитание юношей и девушек средствами информационных технологий.

В современном мире ребенок практически с рождения видит вокруг себя различные технические устройства, они очень привлекают ребенка. Общество живет в мире постоянного умножения потоков информации, постоянного изобретения устройств, для обработки этой информации. «Завтра» сегодняшних детей – это информационное общество.

Необходимо отметить, что: 1) информационные технологии вносят разнообразие в по-

вседневную жизнь; 2) создают соответствующую атмосферу, помогают осмыслить важность того или иного события; 3) наличие современной техники усиливает мотивацию студентов вузов к обучению, вызывает большой интерес; 4) педагогический коллектив имеет возможность усовершенствовать свои занятия, получить новый заряд знаний и творческий импульс.

Информационные технологии, являясь современным инструментом для сбора и обработки информации, позволяют педагогам проявить творчество, побуждают к поиску новых нетрадиционных форм и методов работы. Дозированное применение информационных технологий в образовании вполне может способствовать решению такой задачи, как формирование различных знаний об окружающем мире, стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой активности, не заменяя, а дополняя традиционные способы организации деятельности студентов.

Основной целью использования информационных технологий в деятельности вуза является повышение эффективности механизмов управления на основе создания общей информационно-технологической инфраструктуры, включающей информационные системы и ресурсы, а также средства, обеспечивающие их функционирование, взаимодействие между собой, населением и другими организациями в рамках сотрудничества.

Применение таких технологий дает возможность педагогу создавать ситуацию успешности для каждого обучающегося. Мультимедийные компьютерные технологии позволяют заменить почти все традиционные технические средства обучения. Во многих случаях такая замена оказывается более эффективной, дает возможность оперативно сочетать разнообразные средства, способствующие более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала, экономит время, насыщает его информацией. Поэтому совершенно естественно внедрение этих средств в современный учебно-воспитательный процесс. Средства мультимедиа позволяют обеспечить наилучшую, по сравнению с другими техническими средствами обучения, реализацию принципа наглядности, которому принадлежит ведущее место в образовательных технологиях. Кроме того, средствам мультимедиа отводится задача обеспечения эффективной поддержки игровых форм, активного диалога «студент-компьютер».

Тенденцией современного этапа информатизации образования является всеобщее стремление к интеграции различных компьютерных средств обучения и средств информационно-коммуникационных технологий, таких как электронные справочники, энциклопедии, обучающие программы, средства автоматизированного контроля знаний обучаемых, компьютерные учебники и тренажеры в единые программно-методические комплексы, рассматриваемые как электронные образовательные ресурсы.

Электронные образовательные ресурсы используемые нами в учебно-воспитательном процессе представляет собой совокупность графической, текстовой, цифровой, речевой, видео-, фото- и другой информации. В одном электронном ресурсе могут быть выделены информационные (или информационно-справочные) источники, инструменты создания и обработки информации, управляющие структуры. Электронные образовательные ресурсы нами используются в системе Moodle. Эти ресурсы существенно повышают качество визуальной и аудиоинформации, она становится ярче, красочнее, динамичнее. Огромными возможностями обладают в этом плане современные технологии мультимедиа. Кроме того, при использовании электронных образовательных ресурсов в обучении коренным образом изменяются способы формирования визуальной и аудиоинформации. Если традиционная наглядность обучения подразумевала конкретность изучаемого объекта, то при использовании компьютерных технологий становится возможной динамическая интерпретация существенных свойств не только реальных объектов, но и научных закономерностей, теорий, понятий.

Использование средств информационных и коммуникационных технологий в системе высшего профессионального образования приводит к повышению эффективности обучения за счет изменения уровня его индивидуализации и дифференциации, использования дополнительных мотивационных рычагов [3, с. 134].

Во многих случаях использование современных средств информационно-коммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов дает возможность дифференциации процесса обучения студентов за счет использования средств и технологий выбора заданий разного уровня, организации самостоятельного продвижения по темам курса и возврату к недостаточно изученному материа-

лу. Межличностное общение студентов между собой и их общение с педагогом может осуществляться с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий. Основное общение с использованием таких средств и технологий должно происходить в режиме самостоятельной индивидуальной деятельности каждого студента. Наиболее яркими и значимыми формами межличностного общения студентов, демонстрирующими преимущества использования средств информационных технологий в таком общении, являются учебные телекоммуникационные проекты и организуемые в их рамках учебные телеконференции.

Для изучения эффективности использования информационных и телекоммуникационных технологий в формировании гражданской ответственности студентов была осуществлена опытно-экспериментальная работа в естественных для испытуемых условиях с охватом 127 человек. Мы стремились повысить уровень развития гражданской ответственности студентов путем использования информационных технологий и электронных образовательных ресурсов, направленных на формирование гражданских ценностей и качеств у студентов.

На основании цели опытно-экспериментальной работы были сформулированы следующие задачи:

1) определить начальный уровень сфор-

мированности гражданской ответственности студентов с целью формирования контрольных и экспериментальных групп;

2) провести мониторинг уровня развития гражданской ответственности студентов в ходе опытно-экспериментальной работы;

3) обозначить на основании полученных в ходе мониторинга данных эффективность использования информационных и телекоммуникационных технологий в формировании гражданской ответственности студентов.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа.

Первый этап – констатирующий, когда определялась степень развития гражданской ответственности студентов.

Второй этап – формирующий – преследовал цель: выявить эффективность информационных технологий в формировании гражданской ответственности студентов. На данном этапе проводилась работа по внедрению в учебно-воспитательный процесс информационных технологий, выявленных в результате анализа.

Третий этап – контрольный. На данном этапе определялся достигнутый уровень развития гражданской ответственности студентов в ходе эксперимента, осуществлялся сравнительный анализ данных, полученных на различных этапах диагностики.

Таблица 1.

Результаты теста по изучению уровня развития гражданской ответственности студентов

Уровни развития гражданской ответственности	Констатирующий этап		Формирующий этап		Контрольный этап	
	Экспер. гр.	Контр. гр.	Экспер. гр.	Контр. гр.	Экспер. гр.	Контр. гр.
Высокий	12	20	19	21	34	23
Средний	29	27	26	23	21	22
Низкий	20	19	16	22	6	21

Анализ результатов педагогического эксперимента показал высокую результативность использования информационных и телекоммуникационных технологий в формировании гражданской ответственности студентов, о чем свидетельствуют показатели таблицы и диаграммы, показатели уровня развития гражданской ответственности студентов контрольной группы остались почти без изменений (высокий – 20/23, средний – 27/22, низкий – 19/21), в экспериментальной же группе эффект повышения исследуемого качества налицо (высокий – 12/34, средний – 29/21, низкий – 20/6).

Анализ карты сформированности гражданской ответственности студентов дал возможность выделить препятствия, тормозящие процесс осмысления учащимися жизненных проблем (недостаточное владение навыками конструктивного общения; конформизм как избегание ситуаций поиска ввиду непредрежденности результата и ситуации выбора; юношеский максимализм; мотивация боязни неудач). Благодаря введению в учебно-воспитательный процесс информационных технологий выявлено повышение уровня сформированности гражданской ответственности студентов.

Гражданская ответственность студента, включающая в себя знаниевый, ценностный и личностный компоненты, представляет собой сложную систему. Карта уровня сформированности, состоящая из пятнадцати вопросов, наглядно доказывает это. Проанализируем некоторые из затронутых вопросов.

Личность гражданина обладает определёнными правами, служащими фундаментом его свободы. Абсолютную уверенность в готовности не нарушать права и свободу других людей на начальном этапе эксперимента выразили в экспериментальных и контрольных группах примерно равное число респондентов (72,1% и 56,1% соответственно), на контрольном этапе обнаружилось явное превалирование экспериментальной группы над контрольной (86,9% и 57,6%). Такие различия объясняются реализованной в процессе эксперимента

свободы слова в форме разнообразных мнений, идей и воззрений, формируя у студентов плюралистическую картину общества.

Важнейшим условием общественной свободы является закон, отсутствие законности превращает свободу в анархию и произвол. Педагогическая поддержка формирования гражданской ответственности студентов в форме бесед, создания литературных диалогов, выступление в различных форумах содействует укоренению в сознании молодых людей соблюдению законности и правопорядка. На констатирующем этапе готовность к соотношению своих действий в соответствии с принятыми в обществе правовыми нормами в экспериментальной группе выразили 58,7% респондентов, в контрольной – 59,2%; на контрольном этапе в экспериментальной группе – 78,7%, в контрольной – 65,2%.

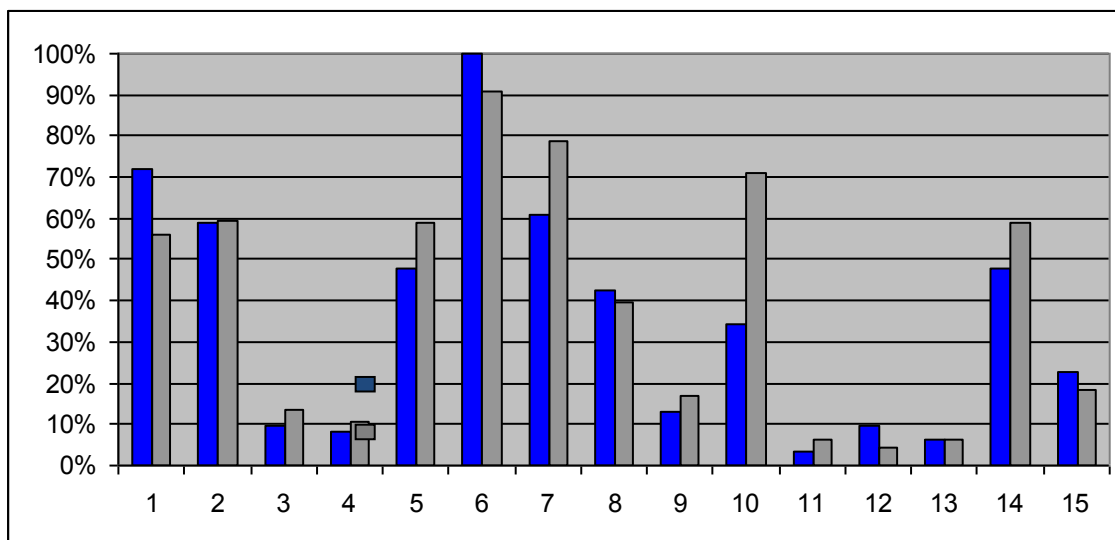


Рис. 1. Сводная диаграмма данных сформированности гражданской ответственности студентов (итоговая диагностика)

Ответ респондентов о готовности соблюдать законы ещё раз подтвердил правильность выбранных ориентиров в исследовании: на констатирующем этапе в экспериментальной группе выразили уверенность 9,8% респондентов, в контрольной – 13,6%; на контрольном этапе – 72,1% и 24,2% соответственно.

Введение в учебно-воспитательный процесс политинформаций как формы воспитания социальной активности молодых граждан, их политической зрелости дало положительный результат. Так, на начальном этапе эксперимента 13,1% респондентов в экспериментальной группе и 16,7% в контрольной выразили абсолютную уверенность в готовности к оценке событий, происходящих в стране. На контроль-

ном этапе в экспериментальной группе обозначились заметные увеличения – 65,6%, в контрольной группе – незначительное повышение – 24,2%.

Таким образом, из обобщенных данных исследований вытекает вывод: с использованием информационных технологий студенты стали более активными, любознательными, задают множество вопросов, размышляют, доказывают, стремятся к поисковой деятельности и пополнению знаний, умеют классифицировать, сравнивать и сопоставлять, могут высказать свою точку зрения, не бояться ошибиться, знакомятся средствами массовой информации, что, несомненно, сказывается на повышении уровня их гражданской зрелости.

#### Литература

1. *Борытко, Н.М.* Педагогические технологии // Учебник для студентов педагогических вузов / Н.М.Борытко, И.А.Соловцова, А.М.Байбаков. - Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. - 594 с.
2. *Габдрахманова, Р.Г., Яруллин, И.Ф.* Технологии социального проектирования в формировании гражданской ответственности студентов / Р.Г.Габдрахманова, И.Ф.Яруллин // Образование и саморазвитие. - 2012. - № 5 (33). - С. 124-130.
3. *Григорьев, С.Г.* Информатизация образования. Фундаментальные основы. // Учебник для педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогов / С.Г.Григорьев, В.В.Гриншкун. - М., 2005. - 232 с.
4. *Каймин, В.А.* Информатика и дистанционное обучение // Пособие для преподавателей, учителей и студентов педвузов / В.А. Каймин. - М.: Научная книга, 2006. - 98 с.
5. *Насибуллов, Р.Р.* Развитие дистанционного образования в информационно-коммуникационной среде / Р.Р. Насибуллов // Образование и саморазвитие. - 2012. - № 2 (30). - С. 77 - 82.
6. *Хузиахметов, А.Н.* Педагогические технологии / А.Н.Хузиахметов, А.В.Габдулхаков. - Казань: Магариф, 2008. - 367 с.

УДК 378: 681.3

### ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

**Б.Б.Насанова**

#### Аннотация

В данной рассматривается понятие профессиональное самосознание как составляющая часть компетенции студентов. Профессиональное самосознание определяется как «образ Я - в профессии», где определяющим компонентом является самоуважение. Реализация принципа междисциплинарной связи, создание ситуации успеха на учебных занятиях и использование профессионально-ориентированной компьютерной программы рассматриваются в качестве педагогических условий формирования профессионального самосознания.

**Ключевые слова:** профессиональное самосознание, компетенция, стремление студентов к достижению успеха, дидактические средства.

#### Abstract

In this article the concept of professional consciousness is considered as a component of students' competence. The professional consciousness is defined as "self-image - in a profession" where the defining component is the self-esteem. Realization of the principle of interdisciplinary communication, creation of a situation of success on studies and use of professionally-oriented computer programs are considered as pedagogical conditions of forming professional consciousness

**Keywords:** professional consciousness, competence, students' desire to succeed, didactic means.

Нами была спроектирована модель развития информационных компетенций студентов среднего профессионального образования. Реализация модели обучения предполагала рассмотрение формирования профессионального самосознания студентов и разработку дидактических средств.

Федеральный государственный стандарт компетенцию определяет, как способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при решении задач профессиональной деятельности. В свою очередь способность есть психологический термин, предполагающий индивидуально-психологические особенности, имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятель-

ности, не сводимые к знаниям, навыкам и умениям личности, но объясняющие быстроту и легкость их приобретения [3].

Компетенция как индивидуально-психологическая особенность является неотъемлемой частью сознания и самосознания человека. Мы полагаем, что выпускник среднего профессионального учебного заведения как личность, индивидуальность и субъект профессиональной деятельности состоит как специалист, если в процессе обучения у него сформировано профессиональное самосознание. Это возможно при условии, если студент умеет не только воспринимать, но и пропускать через свое сознание информацию, существующий опыт, осознавать свою деятельность, а потом



выстраивать свою профессиональную деятельность.

По А.А.Реан, в результате проведения крупных комплексных исследований по проблеме отчисления из высшей школы было установлено, что наибольший отсев в вузах дают три предмета: математика, физика и иностранный язык. При этом выяснилось (и это очень важно), что данное обстоятельство объясняется не только объективными трудностями усвоения указанных дисциплин, но и с тем, что студент не осознает возможности их применения в будущей профессиональной деятельности, вследствие чего мало связывает успеваемость по этим предметам с уровнем своей узкоспециализированной квалификации [6]. Мы предполагаем, что неосознанность возможности применения некоторых дисциплин в будущей профессиональной деятельности касается не только высшей школы, но и среднего профессионального образования.

Таким образом, необходимым компонентом в процессе формирования профессионального самосознания у студентов является аргументированное разъяснение значения тех или иных общих дисциплин (в том числе «Информатика», «Информационные технологии в профессиональной деятельности») для конкретной практической деятельности выпускников.

Анализ психолого-педагогической литературы и обобщение нашего педагогического опыта сводится к тому, что стихийно формируемый уровень формирования профессионального самосознания на практике недостаточен.

Мы полагаем, что с момента становления психологии как науки началось определение сущности научного понятия «самосознание», ее структурных элементов и многообразия проявлений. С социально-экономическими и научно-технологическими преобразованиями в обществе рассмотрение данного понятия расширилось, углубилось, что привело к различным точкам зрения на проблему самосознания личности человека.

Большой психологический словарь связывает понятие «самосознание» с осознанием человека себя как индивидуальности. При этом сознание обращено либо на внешнюю среду, либо на себя, на свое духовное и физическое я. Направленность сознания человека на свой внутренний мир, тело, поведение, потребности, чувства, характер и есть самосознание [1].

Общеизвестным является отождествление понятия самосознание с понятием Я - концепция Р.Бернса. Представитель гуманитарного направления западной психологии под Я – концепцией подразумевает совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой. Описательную составляющую Я – концепции Р.Бернс определяет как образ Я. Составляющую, связанную с отношением к себе или отдельным своим качествам, называет самооценкой или принятием себя.

С точки зрения философии сознание развивается вместе с самосознанием человека. Сущность самосознания определяется как способность отношения человека к самому себе, способность к самооценке своих поступков, создания жизненных планов [7].

С 1950-х г. исследованием самосознания в аспекте трудовой деятельности начинает заниматься психологическая наука. Здесь можно говорить, что начинается изучение профессионального самосознания.

В психологической литературе приводятся самые разные мнения по определению сущностной характеристики понятия «профессиональное самосознание». С точки зрения М.И. Кряхтунова рассматриваемое понятие определяется как процесс анализа человеком самого себя в рамках профессиональной деятельности [2]. По мнению Е.А. Климова, профессиональное самосознание выступает частью самосознания личности [4]. С нашей точки наиболее полной является интерпретация Н.С. Пряжникова: профессиональное самосознание вплотную связано с профессиональной трудовой деятельностью, которая является важным средством самоутверждения как личности и так члена общества [8].

А.В.Прудило представляет структуру профессионального самосознания через три образа - «Образ Я», «Образ профессии» и «Образ Я в профессии». Последние два образа связаны с пониманием профессии, ее различных сторон и осознанием себя в профессии, готовностью осуществить усилия по профессиональной реализации [-2109734156].

Таким образом, проанализировав различные подходы к понятию самосознание и к структуре профессионального самосознания можно прийти к пониманию, что процесс его исследования и формирования может быть основан на представлении о самооценке и самоотношении студентов юношеского возраста.

Известно, что в подростковом и юношеском возрасте усиливается стремление к само-

восприятию, к осознанию своего места в жизни и самого себя как субъекта отношений с окружающими. С этим сопряжено становление самосознания.

По А.В.Петровскому, самосознание личности, используя механизм самооценки чутко регистрирует соотношение собственных притязаний и реальных достижений. Отметим, что самооценка важнейший аспект изучения адекватности Я-образа.

$$\text{Самоуважение} = \frac{\text{Успех}}{\text{Притязания}}$$

Дробь возрастает при увеличении числителя и уменьшении знаменателя. Следовательно, утверждает американский психолог, есть два варианта развития событий. По первому варианту для сохранения самоуважения при больших притязаниях нужно приложить наибольшие усилия для достижения успеха в какой-либо деятельности. По второму варианту необходимо уменьшить сумму притязаний и тем самым при скромных успехах самоуважение будет сохранено.

В соответствии с представлениями многих психологов и психотерапевтов позитивное отношение к себе считается базой для достижения успеха в жизни, реализации своих способностей в профессиональной деятельности, счастья в семейной жизни. Поэтому, мы согласны с тем, что задача педагогической деятельности связана с повышением самооценки, самоуважения, самопринятия учащихся.

На основании выше изложенного, мы предполагаем, что профессиональное самосознание есть «образ Я - в профессии», где определяющим компонентом является самоуважение, напрямую связанное с достижением успехов в какой – либо деятельности. В связи с этим, мы в своей исследовательской работе одним из ключевых моментов профессионального самосознания студентов избрали критерий – стремление к достижению успеха.

Определение направленности студента на достижение успеха было измерено по личностному опроснику Т. Элерса. Методика Т. Элерса проводит диагностику мотивационной направленности личности на достижение успеха. Материал опросника содержит 41 утверждение. Каждое утверждение предполагает ответ из двух вариантов – «да» или «нет». Тест Т. Элерса на определение мотивации к достижению успеха относится к моношкальным методикам. Обработка результатов теста проводится по количеству набранных баллов, совпа-

Мы полностью разделяем мысль, высказанную еще в начале XX века американским психологом У.Джемсом о том, что главным элементом в образе Я – личности является самоуважение. Последнее понятие он определил как отношение достижений человека к его притязаниям. У.Джемс приложил к своей легендарной, с нашей точки зрения, мысли следующую формулу.

дающих с ключом. Результаты по данной методике предполагает распределение мотивации к достижению успеха по четырем уровням: низкий, средний, умеренно высокий и слишком высокий.

Создание учебной ситуации успеха с помощью информационных технологий нам представляется вполне реальным, благодаря повышенному интересу студентов к программным средствам информационных технологий в процессе изучения дисциплин «Информатика», «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

В рамках нашего исследования формирование профессионального самосознания опирается на следующие пункты:

1) применение в преподавании конкретного одного предмета («Информатика», «Информационные технологии в профессиональной деятельности») без потери его качественных особенностей предметных знаний других учебных дисциплин («Математика», «Инженерная графика», «Электротехника»).

2) изучение профессионально-ориентированной компьютерной программы для создания чертежей AutoCAD (система автоматизированного проектирования чертежей) в рамках дисциплин «Информатика» и «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

Дидактическим средством формирования профессионального самосознания является учебное пособие «Введение в систему AutoCAD». Содержание пособия отражено в двух аспектах – теории и выполнении методических указаний по созданию чертежей. В пособии рассмотрен комплекс вопросов, которые могут сформировать у студента системное представление о методах точного черчения, рисования графических примитивов и основных операций редактирования. Особое внимание в пособии уделено операциям редактиро-

вания графических примитивов. Отметим, что содержание практических работ в графическом редакторе САПР AutoCAD заимствованы из дисциплин «Электротехника» и «Инженерная графика».

В целях организации расчетов на компьютере были созданы методические указания по выполнению практических работ по темам: 1) Логические функции MS Excel; 2) Автоматизация расчетов в MS Excel.

Использование выше упомянутых дидактических средств позволило студентам создавать планы промышленных и гражданских зданий в AutoCAD, вести расчеты электрических нагрузок в MS Excel, которые напрямую связаны с задачами будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим примеры чертежей.

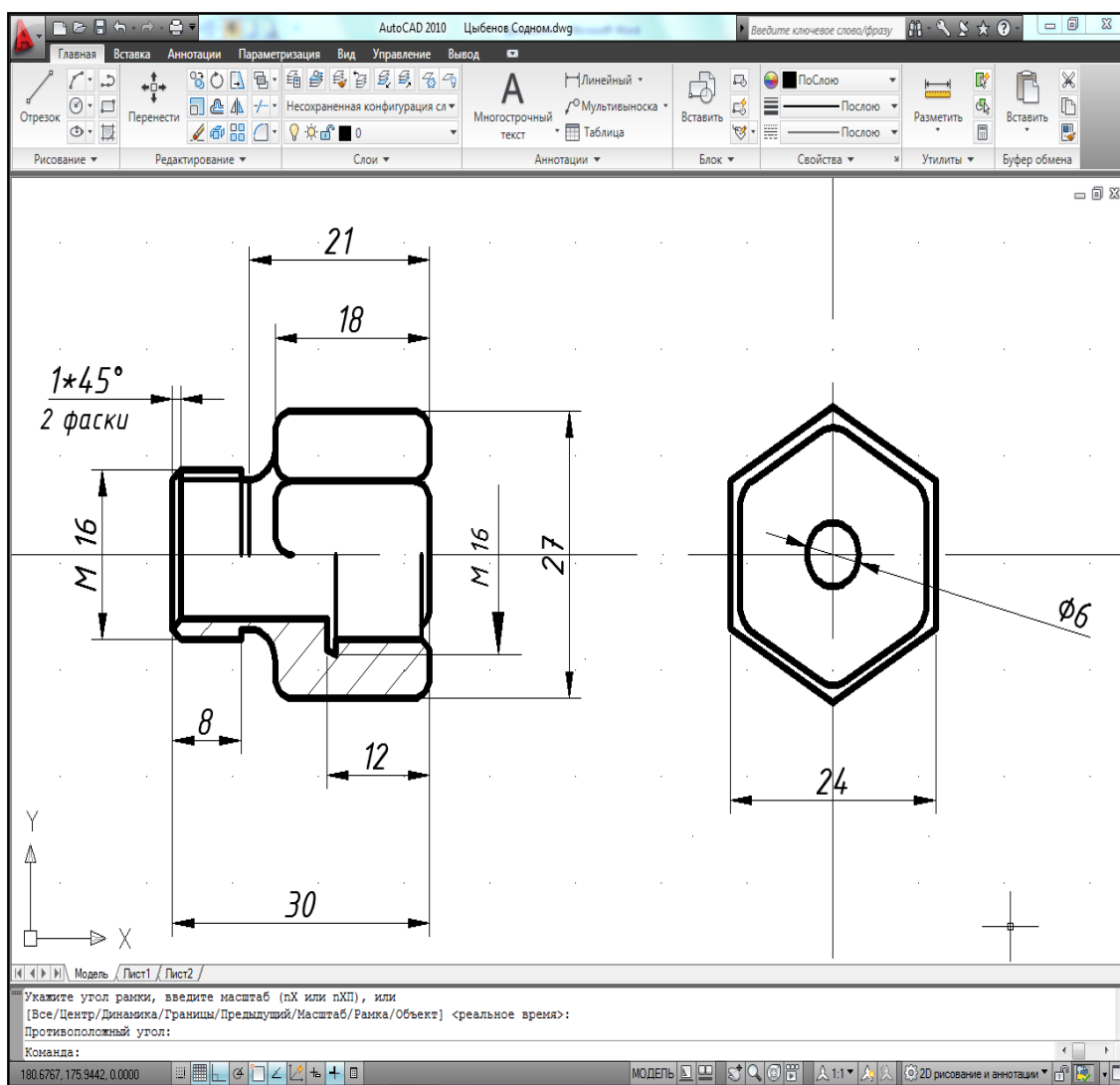


Рис. 1. Сборочный чертеж в САПР AutoCAD

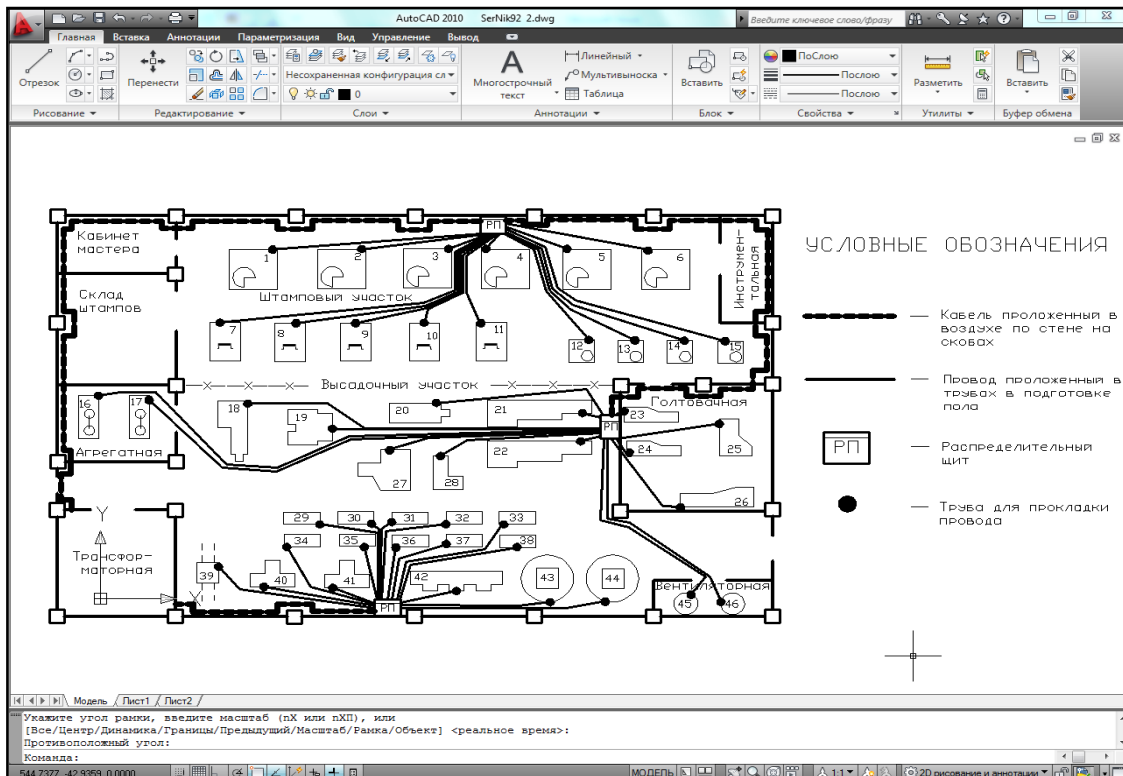


Рис. 2. План промышленного здания в САПР AutoCAD

Расчет электрических нагрузок (Режим совместности) - Microsoft Excel

№	Наименование электроприемников	Количество электроприемников n	Номинальная мощность, кВт		Коэффициент использования Ки	cos φ	tg φ	Pсм = Ки * Pно	Qсм = Pсм * tgφ	n * Pн <sup>2</sup>	nэ = (ΣPно) <sup>2</sup> / (Σn * Pн <sup>2</sup> )	Км	Pр = ΣPсм * Км
			одного Pн кВт	общая Pно = n * Pн									
6	1 Токарный станок	1	10,4	10,4	0,12	0,4	2,35	1,248	2,9328	108,16			
7	2 Фрезерный станок	1	18	18	0,12	0,4	2,35	2,16	5,076	324			
8	3 Сверлильный станок	1	14	14	0,12	0,4	2,35	1,68	3,948	196			
9	4 Карусельный станок	1	9,4	9,4	0,12	0,4	2,35	1,128	2,6508	88,36			
10	5 Кран - балка ПВ=25%	1	43	43	0,05	0,5	1,73	2,15	3,7195	1849			
11	6 Печь сопротивления	1	27	27	0,7	0,95	0,33	18,9	6,237	729			
12	7 Компрессор	1	33	33	0,7	0,8	0,73	23,1	16,863	1089			
13	8 Вентилятор	1	5,0	5,0	0,65	0,8	0,73	3,25	2,3725	25			
14	9 Сварочный трансформатор	1	23	23	0,3	0,35	2,58	6,9	17,802	529			
15	<b>ИТОГО:</b>	<b>9</b>	<b>182,8</b>	<b>182,8</b>	<b>2,88</b>	<b>5</b>	<b>15,5</b>	<b>60,516</b>	<b>61,6016</b>	<b>4937,52</b>	<b>6,76773765</b>	<b>1,23</b>	<b>74,434</b>

Рис. 3. Расчет электрических нагрузок в MS Excel

Рассмотрение направленности студента на достижение успеха по личностному опроснику Т.Элерса было измерено на констати-

рующем и формирующем этапах эксперимента. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Сводные данные по мотивации к достижению успеха у студентов

№	Уровни	Контрольная группа до начала эксперимента	Экспериментальная группа до начала эксперимента	Контрольная группа после окончания эксперимента	Экспериментальная группа после окончания эксперимента
1	Низкий	8	8	4	3
2	Средний	31	30	27	13
3	Умеренно высокий	7	5	15	23
4	Слишком высокий	1	1	1	5

Графическое изображение направленности студента на достижение успеха до и после эксперимента приведены на рисунках 4, 5.

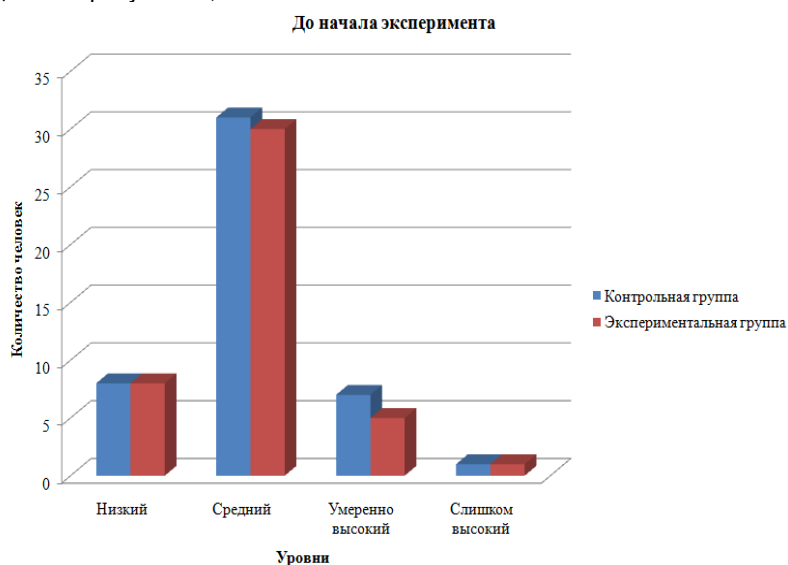


Рис. 4. Сводные данные по мотивации к достижению успеха у студентов до начала эксперимента

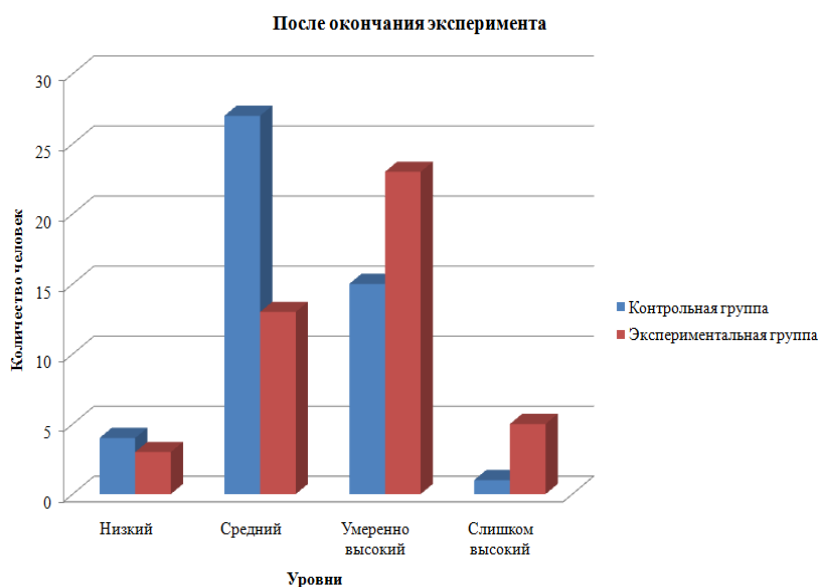


Рис. 5. Сводные данные по мотивации к достижению успеха после окончания эксперимента

Результаты тестирования по методике Т. Элерса по определению направленности сту-

дентов на достижение успеха показывают, что в экспериментальных группах мотивация уве-



личивается в сторону умеренно высокого уровня. Увеличение мотивации, с нашей точки зрения, ведет за собой и активацию познавательной учебной деятельности.

Для сопоставления эмпирических частот в контрольной и экспериментальной группах нами использован критерий однородности, разработанный К.Пирсоном. Это непараметрический критерий, основан на сравнении наблюдаемых ( $f_0$ ) и ожидаемых ( $f_e$ ) частот. Определение достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных опирается на эмпирическое значение критерия, которое вычисляется по формуле (1).

$$\chi^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}} \quad (1)$$

По алгоритму определения достоверности совпадений и различий экспериментальных данных по критерию  $\chi^2$  однородности  $\chi^2$  необходимо сравнить эмпирическое значение  $\chi^2$  с критическим значением. Таблицу с критическими значениями критерия Пирсона можно найти в любом учебнике по статистическим методам. В нашем случае критическое значение равно 7,82. Эмпирическое значение  $\chi^2$ , полученное при сравнении характеристик контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента, составило 1,1, что меньше критического значения. Следовательно, гипотеза о том, что сравниваемые выборки совпадают, принимается на уровне значимости 0,05.

После окончания эксперимента эмпирическое значение  $\chi^2 = 9,3$ , что превысило табличный показатель ( $\chi^2=7,82$ ). В этом случае можно говорить о положительном эффекте от применения созданной нами модели обучения.

Таким образом, с одной стороны, создание эмоционального комфорта и «ситуации успеха», с другой стороны, использование дидактических средств профессионального содержания и, наконец, с третьей стороны, рефлексивно-оценочный этап каждого занятия направляется на повышение самоуважения каждого студента, фиксируют успехи его деятельности. Тогда, соответственно, уже положительное отношение к себе, повышение самооценки ведет процесс становления самосознания студентов. В свою очередь профессионально-ориентированное содержание обучения является толчком уже к формированию и становлению профессионального самосознания, когда студент идентифицирует себя в рамках будущей профессиональной деятельности.

Формирование профессионального самосознания посредством содержания дисциплин «Информатика», «Информационные технологии в профессиональной деятельности» и проведением факультативных занятий для студентов 3-4 курсов мотивировало студентов использовать информационные технологии при выполнении графической и расчетной части курсовых и дипломных работ.

Увеличение курсовых и дипломных работ с чертежами, выполненными в САПР AutoCAD можно проследить в следующей таблице 2.

Таблица 2.

**Динамика увеличения графической части курсовой и дипломных работ студентов, выполненных в САПР AutoCAD**

№	Учебные годы	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		Курсовая работа (3 курс)	Дипломная работа (4 курс)	Курсовая работа (3 курс)	Дипломная работа (4 курс)
1	2010-2011	20%	89%	91%	85%
2	2011-2012	20%	89%	91%	90%
3	2012-2013	35%	90%	93%	95%

На основании выше изложенного можно утверждать, что компетенция (информационная, коммуникативная и т.д.) есть способность человека и имеет отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности. В свою очередь, успешность или стремление человека к достижению успеха является ядром профессионального самосознания человека. Применение программных средств информационных технологий всегда вызывает большой интерес у студентов, что позволяет создавать ситуации

успеха и заложить фундамент для формирования профессионального самосознания.

Сегодня среднее профессиональное образование призвано обеспечить формирование и развитие профессиональных компетенций. Здесь, по нашему мнению, особое место занимает формирование профессионального самосознания. Профессиональное самосознание можно определить как осознание студентом себя в профессии, готовности предпринять усилия и стремления достигать успехов в про-

фессиональной деятельности. Формирование профессионального самосознания должно проводиться посредством профессионально-ориентированного содержания обучения, применением педагогическим технологий, характером взаимодействия со студентами.

#### Литература

1. Мещеряков, Б. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / Б.Мещеряков, В.Зинченко. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/30/word/samosoznanie> (27 дек. 2013).
2. Кряхтунов, М.И. Психологическое сопровождение развития профессионального самосознания учителя / М.И.Кряхтунов // Журнал практического психолога. – 1998. – № 4. – С. 76-79.
3. Маклаков, А.Г. Общая психология: учеб. для вузов / А.Г. Маклаков - СПб.: Питер, 2011. - 583 с.
4. Климов, Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М.: ЮНИТИ, 1997. – 295 с.
5. Прудило, А.В. Психологическое консультирование в профессиональной ориентации: монография / А.В. Прудило.– Минск : Институт усовершенствования учителей, 1999.– 148 с.
6. Реан, А.А. Психология подростка. Полное руководство / А.А. Реан ; под общей редакцией А.А. Реана. – СПб: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2008. – 504 с.
7. Зотов, А.Ф. Философия : учебник / А.В.Аполлонов, В.В.Васильев, Ф.И.Гиренок и др.; под ред. А.Ф.Зотова, В.В.Миронова, А.В.Разина. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2012. – 672 с.
8. Пряжников, Н.С. Психология труда: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С.Пряжников, Е.Ю.Пряжникова. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. - 480 с.

УДК 376

## ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.Н.Яшенков

#### Аннотация

В статье рассматриваются вопросы формирования информационной культуры сельских школьников с интеллектуальной недостаточностью. В исследовании охарактеризованы базовые технологии формирования информационной культуры учащихся классов VIII вида, раскрыта специфика технологии сетевого взаимодействия, представлено и охарактеризовано содержание программы групповых занятий, выделены основные принципы социального взаимодействия в сетевом школьном сообществе.

**Ключевые слова:** информационная культура, компоненты информационной культуры, специфика развития учащихся классов VIII вида, сельская школа, сетевое школьное сообщество, диалоговое взаимодействие, групповые занятия.

#### Abstract

Questions of information culture formation among rural schoolchildren with intellectual shortage are considered in the article. Basic technologies of forming the information culture of pupils of the 8th type are characterized in the research; specific character of network interaction technology is revealed; the content of the programme of group studies is presented and characterized; the main principles of social interaction in network school community are singled out.

**Keywords:** information culture, components of information culture, specific character of pupils' development of the 8th type, rural school, network school community, dialogue interaction, group studies.

Бурное и стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий, внедрение их в повседневную жизнь открывает перспективы развития коррекционного образования.

Актуальность исследуемой проблематики обусловлена рядом противоречий. Во-первых, наблюдается несоответствие между интенсивным характером внедрения информационных технологий во все сферы жизни общества и

недостаточной их освоенностью в условиях специального образования. Во-вторых, у школьников с интеллектуальной недостаточностью имеются возможности в овладении информационными технологиями и отсутствием в программе обучения учебного предмета «Информатика и ИКТ». В-третьих, существует потребность в формировании информационной культуры у учащихся классов VIII вида и неразработанностью технологий ее формирования

вообще и в условиях сельской школы в частности.

В связи со сказанным также возникает вопрос о технологиях формирования информационной культуры сельских школьников с интеллектуальной недостаточностью, которые рекомендуются к использованию в сетевом школьном сообществе в качестве уникальной модели, содействующей решению более общей проблемы – признания неделимости общества на «полноценных» и «неполноценных».

Цель исследования состоит в том, чтобы охарактеризовать базовые технологии формирования информационной культуры сельских школьников – учащихся классов VIII вида.

Объект исследования – процесс формирования в сельской школе информационной культуры учащихся классов VIII вида.

Предмет исследования – технологии формирования информационной культуры сельских учащихся с интеллектуальной недостаточностью в сетевом школьном сообществе.

Задачи исследования:

1. Раскрыть специфику технологии диалогового взаимодействия в сетевом школьном сообществе.

2. Охарактеризовать содержание программы групповых занятий для учащихся классов VIII вида как универсальной модели формирования информационной культуры в сетевом школьном сообществе.

Информационная культура направлена на удовлетворение информационных потребностей личности, возникающих в ходе учебной, научно-познавательной и иных видов деятельности при осуществлении взаимодействия с учителями, родителями, одноклассниками и другими социальными группами. Овладение информационной культурой – это путь универсализации качеств личности, который способствует реальному пониманию самой себя, своего места, своей роли и роли других в информационном обществе. Отсюда следует, что в образовательных организациях формирование информационной культуры личности является насущной потребностью [3].

Проблема формирования информационной культуры личности в рамках образовательных учреждений активно исследуется Е.Л.Гончаровой, О.И.Кукушкиной, В.В.Линьковым, Н.Н.Малофеевым, С.Л.Мирским, Т.П.Трубачевой и др.

Проблема актуализируется, если информационная культура формируется у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Это наи-

более значительная по численности и разнообразная по структуре нарушений категория детей, нуждающаяся в коррекционно-педагогическом воздействии. Психологи отмечают, что учащиеся классов VIII вида отличают низкий уровень межличностных отношений, недоразвитие речемыслительной деятельности, специфические проявления эмоционально-волевой сферы. Вследствие дефицита общения у детей не формируются устойчивое положительное самоощущение и активная позиция к окружающему миру, навыки совместных действий и умений действовать по образцу. Умственные действия у детей с отклонениями крайне ситуативные, воображение не развито, познавательная инициатива отсутствует [2, 3].

Вместе с тем психологи подчеркивают возрастающие потребности в социальном самоутверждении и самостоятельности; ориентацию на будущее (выбор образа жизни, профессии); стремление к партнерским отношениям с учителями, взрослыми.

Особое значение приобретает проблема формирования информационной культуры в условиях сельской школы. Сельская школа обладает качественными характеристиками (кооперативностью, адаптивностью, интегративностью и др.), которые, с одной стороны, определяют ее устойчивость и уникальность, а с другой – обуславливают ее внутреннюю противоречивость и позволяют выстраивать многообразные образовательные стратегии в формировании информационной культуры учащихся [1, 7].

Информационная культура может быть успешно сформирована через вовлечение сельских школьников, обучающихся в классах VIII вида, в сетевые школьные сообщества. Наибольшее значение для формирования и существования сообщества имеют следующие характеристики: общие цели, интересы, и потребности; общие ресурсы, к которым члены сообщества имеют доступ; общий контекст и язык общения, в который погружены члены сообщества [5].

Определение понятия «сообщество» в значительно большей мере связывается с отношениями между людьми, с их ценностно-смысловыми отношениями. Школьное сообщество – относительно новое понятие в педагогике. Важнейшей характеристикой школ, действующих на уровне «школьного сообщества», является равноправное взаимодействие между всеми участниками процесса обучения – администрацией школ, учителями, учениками и ро-

дителями - в их стремлении жить по законам «сообщества» [5]. Другими характеристиками являются рефлексия происходящего всеми участниками и экзистенциальный подход к опыту, получаемому в процессе обучения и преподавания; постоянная рефлексия и развитие процесса взаимодействия; свободно согласованная учебная деятельность, отличающаяся всесторонним и легко доступным обучением высокого качества.

Применительно к исследуемой проблеме следует говорить о сетевом школьном сообществе. Сетевое сообщество представляет собой формальную или неформальную группу учащихся, учителей, родителей, использующих преимущественно телекоммуникационные технологии, Интернет-технологии.

Цели сетевого школьного сообщества: создание единого информационного пространства, доступного для каждого члена сообщества; организация формального и неформального общения на темы, актуальные для удовлетворения информационных потребностей учащихся; инициация виртуального взаимодействия для последующего взаимодействия вне Интернета; обмен опытом учения-обучения и др. [6].

Раскроем специфику социального взаимодействия в сетевом школьном сообществе для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в сельской школе. Как показывают наши исследования, с одной стороны, сельский быт, народные традиции, обычаи, территориальное расположение сельской школы и др. определяют социальные нормы поведения, специфику коммуникативного взаимодействия, характер межличностных отношений, ценностные ориентации участников образовательного процесса [7].

Поскольку границы сетевого школьного сообщества открыты, сельские школьники соприкасаются с другим опытом, другой культурой, что значительно повышает их возможности в приобщении к информационной культуре.

С другой стороны, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью демонстрируют большую заинтересованность в навыках работы на компьютере и освоению информационных технологий, в раскрытии коммуникативных способностей и потребностей в самовыражении. Объясняется это также доступностью неведомых ранее знаний, умений, форм общения, игры, управление непосредственно окружающей обстановкой, что придает им веры в свои силы. Также учащиеся при работе на ком-

пьютере не испытывают отрицательных эмоций, дискомфорта. Они не боятся допустить ошибку, так как всегда имеют возможность ее исправить, чувствуют свою успешность, сразу видят результаты своей работы. Все это не может не сказаться на характере коммуникативного взаимодействия в сетевом школьном сообществе [4].

Значимость проблемы формирования информационной культуры в сетевом школьном сообществе можно подчеркнуть тем, что учителя со ссылкой на других коллег из сообщества постепенно могут избавиться от сверхопеки над учащимися и воспринимать их и себя как равноправных партнеров, в одинаковой степени ответственных за формирование информационной культуры. Выполнить поставленную задачу достаточно сложно, если учитывать специфику учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Кроме того, сами обучающиеся могут забыть о позиции иждивенцев, бесправных и безответственных, поскольку в сетевом школьном сообществе все равны.

В этой связи в педагогической практике рекомендуется использовать потенциал диалоговых технологий взаимодействия между учителем и учащимся, с одной стороны, и между самими учащимися, с другой. Основные стратегии диалоговых коммуникаций при формировании информационной культуры направлены на следующее:

- взаимопознание, предполагающее объективность знания личностных особенностей, лучших сторон друг друга, интересов, увлечений; стремление лучше узнать и познать друг друга, обоюдный интерес друг к другу;

- взаимопонимание, раскрывающееся как понимание общей цели взаимодействия, общности и единства задач, стоящих перед педагогами и учащимися; принятие трудностей и забот друг друга; понимание мотивов поведения в различных ситуациях; адекватность оценок и самооценок; совпадение установок на совместную деятельность;

- взаимоотношения, понимаемые как проявление такта, внимание к мнению и предложениям друг друга; эмоциональная готовность к совместной деятельности, удовлетворенность ее результатами; уважение позиции друг друга, сопереживание, сочувствие; стремление к официальному и неофициальному общению; творческий характер отношений, стимулирующий инициативу и самостоятельность детей;

- взаимные действия как осуществление постоянных контактов, активность участия в

совместной деятельности; инициативу в установлении различных контактов, идущую с обеих сторон; срабатываемость (количество, качество, скорость проделанной работы), координацию действий на основе взаимного содействия, согласованность; подстраховка, помощь, поддержка друг друга;

– взаимовлияние, отражающее способность приходить к согласию по спорным вопросам; учет мнения друг друга при организации работы; действенность обоснованных и корректных по форме обоюдных замечаний, изменение способов поведения и действий после рекомендации в адрес друг друга; восприятие другого в качестве примера для подражания [4].

Технологии диалогового взаимодействия в сетевом школьном сообществе являются базовыми для формирования навыков совместных действий и умений действовать по образцу у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. В этой связи нами предлагается содержание программы групповых занятий по формированию информационной культуры для учащихся классов VIII вида, обучающихся в сельской школе.

Программа групповых занятий содержит три основных блока: информационный, алгоритмический, пользовательский. Каждый из блоков развивается по своей собственной логике, но при этом они пересекаются, поддерживают и дополняют друг друга.

Первый блок – информационно-мировоззренческий. Ключевым понятием здесь является «информация». Он реализуется через знакомство учащихся с основными понятиями (информация и информационный процесс), источниками информации (человек, природа, искусство, литературные источники, средства массовой информации). Блок реализуется методами усвоения информации (рациональные приемы чтения); предполагает формирование умений выделять информационные процессы в окружающем мире, распознавать способы хранения, передачи и обработки информации.

Второй блок – алгоритмический. Ключевое слово «алгоритм». При его изучении предполагается формирование у учащихся представления о пошаговом описании целенаправленной деятельности того или иного рода, умения выполнять алгоритм в точно указанной последовательности. В результате у учащихся формируется способность выполнять и разрабатывать различные задания с пошаговыми действиями.

Третий блок – пользовательский – предполагает формирование у учащихся представления о компьютере как об универсальной информационной машине, разнообразных областях применения, умения работы на компьютере. В формировании информационной культуры учащихся реализуются следующие направления применения компьютера: 1) изучение методов обработки информации через а) создание и обработку текстовых файлов с помощью текстовых редакторов; б) создание комбинированных документов с текстом и графическими файлами; 2) мультимедиа технологии, включающие а) использование обучающих программ и тренажеров для быстрого усвоения использования клавиатуры; б) получение информации с помощью электронных энциклопедий, словарей, учебников; 3) сетевые технологии с использованием Интернета для получения нужной информации и электронной почты.

В результате у учащихся формируются умения использовать персональный компьютер в качестве инструмента для различной деятельности.

Технология групповых занятий может быть рекомендована к освоению в рамках сетевого школьного сообщества как универсальная: у учащихся с интеллектуальной недостаточностью формируется понимание информационной сущности мира, умение видеть и анализировать информационные процессы, что способствует в целом реализации потребности учащихся в самовыражении, самоутверждении и межличностном общении.

Научная новизна и теоретико-практическая значимость исследования.

1. Показано, что формирование информационной культуры у учащихся сельской школы с задержкой развития интеллекта может осуществляться в сетевом школьном сообществе.

2. Социальное взаимодействие в сетевом школьном сообществе организуется на принципах взаимопознания, взаимоотношения, взаимных действий, что позволяет учащимся с интеллектуальной недостаточностью реализовывать потребности в межличностном общении и самовыражении.

3. Специфика взаимодействия в сетевом школьном сообществе обусловлена, с одной стороны, особенностями сельского быта и традициями в освоении телекоммуникационных технологий, с другой – спецификой общения как базы формирования информационной культуры.



4. Программа групповых занятий для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в сельской школе, может быть предложена для обсуждения в сетевом школьном сообществе как универсальная технология, обеспечивающая формирование определенных умений выделять, обрабатывать и хранить информацию, действовать по предлагаемому образцу и уметь работать на компьютере, а также способствующая удовлетворению информационных потребностей учащихся в самовыражении.

#### Литература

1. Белова, Л.П. Социальная активность сельской школы. Монография. Вестник ТОГИРРО, №1(7). – Тюмень, 2010. – 150 с.
2. Гончарова, Е.Л. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии / Е.Л.Гончарова, О.И.Кукушкина // Альманах: ИКП РАО. – 2002. - № 5. – С. 2-10.
3. Малофеев, Н.Н. О научных подходах к совершенствованию специального образования в России / Н.Н.Малофеев // Дефектология. – 2004. - № 6. – С. 67-74.
4. Рожков, М.И., Байбородова, Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
5. Чернявская, А.П. Школьное сообщество как основа формирования активной жизненной позиции учащихся. <http://www.yspu.yar.ru>
6. *Sergiovanni, T.J.* Building Community in Schools. – San-Francisco, 1994.
7. Яшенков, А.Н. Специфика сельской школы как среды формирования информационной культуры учащихся // Известия Южного федерального университета. - 2013. - № 11. - С. 76-85.

УДК 372.854

## СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н.В.Ипполитова, С.П.Петрушкина

#### Аннотация

В статье рассматривается система формирования экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы, раскрываются ее структурные и функциональные компоненты.

**Ключевые слова:** формирование экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы, педагогическая система, компоненты системы формирования экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы.

#### Abstract

The article describes the system of ecological literacy. The structural and functional components of this system are revealed.

**Keywords:** formation of ecological literacy of the pupils' of comprehensive school, pedagogic system, components of the system of formation of ecological literacy of the pupils' of comprehensive school.

Развитие общества на современном этапе требует значительного повышения качества экологического образования. При этом одним из направлений, требующих особого внимания при решении данной проблемы, является формирование экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы.

При определении исследуемого понятия мы опираемся на исследование Б.С.Гершунского, Л.М. Перминовой, И.В.Шутовой, что позволяет рассматривать экологическую грамотность учащихся как необходимую ступень образованности личности, приобретаемую в процессе систематизированной учебной деятельности, направленной на овладение знаниями и умениями, необходимыми для осуществления

жизнедеятельности, безопасной для здоровья человека и окружающей среды. Структура экологической грамотности представлена тремя компонентами: гносеологическим (предметные и общеучебные знания), праксиологическим (предметные и общеучебные умения), мотивационным (мотивы учебной деятельности, способность к дальнейшему самообразованию по проблемам экологического образования, химии).

В системе общего экологического образования формирование экологической грамотности выступает как относительно самостоятельная подсистема, которая является органической составной частью данной системы.

Формирование экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы обладает рядом общих признаков системы: целостность, открытость, динамичность, целеустремленность, интегративность.

Частным признаком данной педагогической системы является вариативность, позволяющая данной системе адаптироваться к конкретным условиям за счет разнообразия форм, методов и средств обучения, возможности внедрения творческого компонента в обучение.

Для выявления структуры исследуемой нами системы обратимся к анализу исследований по данной проблеме.

По мнению В.Сластенина, для представления о педагогической системе в статике достаточно, выделения четырех взаимосвязанных компонентов: педагогов и воспитанников (субъектов), содержания образования и материальной базы (средств) [7, с. 131].

В составе педагогической системы Ю.Бабанский выделяет следующие компоненты: субъекты и объекты педагогического взаимодействия, разнообразные связи, проявляющиеся между ними, и условия, в которых протекает процесс взаимодействия [4, с.75].

В качестве компонентов педагогической системы О. Гребенюк выделяет деятельность педагога и обучаемых, управленческую деятельность, направленную на создание условий для решения образовательных задач, а также педагогические средства (содержание педагогической деятельности, формы и методы педагогической работы) [1, с.45].

Н.Ипполитова, обобщая данные исследования, отмечает, что независимо от состава педагогической системы, ее компоненты, отражая диалектическую природу педагогических явлений, их целостный характер, должны быть представлены как необходимые и достаточные для ее оптимального функционирования [3, с. 19]. С учетом этого в качестве необходимых и достаточных компонентов педагогической системы, системы формирования экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы можно выделить структурные и функциональные компоненты.

К структурным компонентам исследуемой системы относим: мотивационно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный, обеспечивающие успешность функционирования данной системы.

Рассмотрим данные компоненты подробнее.

Специфика получения экологического образования предполагает, что в результате функционирования нашей системы у учащихся общеобразовательных учреждений должна сформироваться именно экологическая грамотность. Это требует определения цели и создания у учащихся потребности ее достижения, что дает основание для включения в структуру мотивационно-целевого компонента, объединяющего в своем составе мотивационную и целевую составляющие (блоки). Мотивационная составляющая реализуется через развитие у учащихся устойчивой мотивации к изучению предметов, связанных с экологическими проблемами. Она предполагает перевод внешних мотивов во внутренние, который осуществляется посредством специально организованных стимулирующих воздействий на учащихся, обеспечивающих формирование лично значимых мотивов. Формирование внутренней мотивации учащихся общеобразовательной школы происходит через знакомство с целями формирования экологической грамотности; через разъяснение теоретической и практической значимости получаемых знаний. Целевая составляющая данного блока определяет цель и назначение системы – обеспечение единства компонентов экологической грамотности.

Содержательный компонент характеризует основные направления деятельности педагога и учащихся, соответствующие основным компонентам экологической грамотности (обеспечение учащихся знаниями и умениями, необходимыми для жизнедеятельности, безопасной для здоровья человека и окружающей среды; развитие положительной мотивации и интереса к экологическим проблемам), что обеспечивает формирование экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы как целостного личностного качества.

Организационно-деятельностный компонент исследуемого процесса характеризует методы, формы и средства педагогического взаимодействия. Формирование экологической грамотности представляет собой органическую составную часть образовательного процесса в общеобразовательном учреждении, поэтому его реализация предполагает использование различных методов осуществления целостного педагогического процесса и их сочетаний: объяснение, беседа, проведение викторин, коммуникативных и ролевых игр, просмотр и анализ видеосюжетов, работа с книгой, выполнение упражнений, составление презентаций, иллю-

страция и т.д. Использование данных методов позволяет актуализировать экологические знания и умения учащихся, придать им субъективный личностный смысл.

Методы осуществления целостного педагогического процесса применяются в единстве с определенными педагогическими средствами. К средствам обучения, применяемым в процессе формирования экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы, относятся учебные тексты, планы самостоятельных занятий, Интернет, демонстрационные средства, технические средства, средства массовой информации, газеты, журналы и книги и др.

При формировании экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы используются различные формы организации педагогического процесса, способствующие развитию в единстве структурных (гносеологический, праксиологический, мотивационный) компонентов экологической грамотности: классные занятия (занятия-конкурсы, занятия-конференции, занятия-обобщения, тематические вечера, фестивали, зачеты по теме); самостоятельная работа (задания по интересам, по уровню сложности, требованию, сложившейся ситуации). Формами организации работы по повышению уровня мотивации учащихся являются занятия-игры, театрализованные занятия, занятия защиты проектов; химический эксперимент и практическая работа; исследовательская работа; встречи со специалистами экологического профиля и др.

Оценочно-результативный блок определяет соответствие прогнозируемого и фактического уровней экологической грамотности, позволяет дать оценку данного качества и при необходимости осуществить коррекцию исследуемого процесса.

Таким образом, структурные компоненты системы формирования экологической грамотности учащихся отражают целостный характер и диалектическую взаимосвязь её составляющих, что дает основание рассматривать их как необходимые и достаточные для сохранения и развития данной системы.

Выделение функциональных компонентов раскрывает процессуальную сторону системы формирования экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы, её многоаспектность, что дает основание выделить функции, обеспечивающие объединение структурных компонентов рассматриваемой системы в единое целое.

Все функции, реализуемые системой, могут быть условно разделены на три группы: целевые, базисные и дополнительные [6]. Целевые функции системы соответствуют ее основному функциональному назначению, т.е. целевая (главная) функция - отражает назначение, сущность и смысл существования системы. Основные функции отражают ориентацию системы и представляют собой совокупность макрофункций, реализуемых системой. Эти функции обуславливают существование системы. Дополнительные (сервисные) функции расширяют функциональные возможности системы, сферу их применения и способствуют улучшению показателей качества системы. Дополнительные функции обеспечивают условия выполнения основных функций (соединение, разведение, направление, гарантирование) [6].

Опираясь на исследования Н. Ипполитовой, И. Родионова, В. Сластенина и др., в содержании функционального компонента мы рассматриваем три группы функций. I группа – целевые функции системы формирования экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы – включает образовательную, воспитательную и развивающую функции. II группа (основные) представлена трансляционной функцией. III группа (дополнительные функции) находит отражение в интегративной функции.

Данные функции отражают возможности системы формирования экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы, взаимосвязь и взаимозависимость ее отдельных компонентов. Реализация во взаимосвязи и единстве выделенных функций данной системы обеспечивает ее устойчивость и успешное развитие.

Функционирование системы формирования экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы основывается на совокупности общих принципов целостного педагогического процесса и специфических принципов, отражающих особенности формирования экологической грамотности.

Принципами педагогического процесса называют определенную систему исходных, основных требований к обучению и воспитанию, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность решения задач всестороннего, гармонического развития личности [4, с. 43].

Содержание общепедагогических принципов подробно раскрывается в работах ведущих

ученых-педагогов (И.Исаев, П.Пидкасистый, В.Сластенин и др.). Присоединяясь к вышеперечисленным педагогам, мы придерживаемся следующих основных общепедагогических принципов формирования экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы: целенаправленности, индивидуализации и дифференциации, непрерывности и последовательности, связи с жизнью, сознательности и активности обучаемых и др.

В качестве специфических принципов формирования экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы мы выделяем принципы вариативности, междисциплинарной интеграции и принцип паритетности в педагогическом взаимодействии.

Сложность и многоаспектность понятия «экологическая грамотность учащихся общеобразовательной школы», многообразие его составляющих, сочетание общего, особенного и индивидуального в его проявлениях предполагает такую организацию педагогического процесса, при которой учитывались бы не только общие особенности экологической грамотности, но и их индивидуальные характеристики. Это становится возможным при варьировании форм и методов формирования экологической грамотности на основе учета различных факторов, определяет многообразие путей и способов достижения общей цели, что позволяет выделить принцип вариативности как одно из важных положений, определяющих теоретическую основу реализации процесса формирования экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы.

Важным принципом, отражающим специфику реализации процесса формирования экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы, является принцип междисциплинарной интеграции. Суть междисциплинарной интеграции, по мнению Н.Чебышева, заключается в том, что каждая познавательная и профессиональная проблема всегда является полидисциплинарной, она требует анализа и решения с позиций связанных с ней дисциплин и последующего объединения дисциплинарных решений в целостную картину [8, с.19-26.].

Принцип междисциплинарной интеграции реализуется в процессе формирования экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы в нескольких аспектах: структурном, содержательном, организационном. Данный принцип предполагает интеграцию исследуемого процесса с другими компонента-

ми образовательного процесса в системе среднего (полного) общего образования.

Принцип паритетности в педагогическом взаимодействии при осуществлении исследуемого процесса предполагает, что в его основе лежит равноправное взаимодействие всех участников учебного процесса, а также взаимная обусловленность и многообразные динамичные взаимосвязи всех компонентов учебного процесса [5]. Это означает, что учебный процесс должен быть гармонично ориентирован не только на каждого ученика, класс в целом, но и на педагога.

Данные принципы определяют содержание педагогической деятельности в формировании экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы, которое включает несколько составляющих, отражающих направления деятельности педагогов и обучающихся, соответствующие основным компонентам экологической грамотности (гносеологический, праксиологический, мотивационный). Поскольку в каждом из компонентов представлены знания и умения, обеспечивающие успешное решение задач в учебном процессе и в быту, в качестве составляющих содержания процесса формирования экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы выступают: обеспечение учащихся системой предметных и общеучебных знаний, развитие предметных и общеучебных умений, мотивов учебной деятельности.

Итак, система формирования экологической грамотности учащихся общеобразовательной школы включает структурные (мотивационно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный) и функциональные (целевые, основные и дополнительные функции) компоненты. Выделенные компоненты отражают целостный характер формирования экологической грамотности и диалектическую взаимосвязь его составляющих, что дает основание рассматривать их как необходимые и достаточные для построения системы экологической грамотности учащихся.

#### Литература

1. *Гребенюк, О.С.* Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О.С.Гребенюк, М.И.Рожков. – И.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
2. *Идиатулин, В.С.* О координации учебных дисциплин / В.С. Идиатулин // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 156-158.

3. *Ипполитова, Н.В., Лоскутов А.Н., Стерхова Н.С., Чипинова Н.Ф., Алексеенко О.Н.* Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки : монография / Н.В.Ипполитова, А.Н.Лоскутов, Н.С.Стерхова, Н.Ф.Чипинова, О.Н.Алексеенко. – Шадринск: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом Печати», 2010. – 244 с.
4. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
5. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / под ред. А.Коссаковски, Х.Кюнс, И.Ломпшера, Г.Розенфельда. - М., 1981. – 224 с.
6. *Родионов И.Б.* Теория систем и системный анализ: конспекты лекций [Электронный ресурс]. – URL: <http://victor-safronov.narod.ru/systems-analysis/lectures/rodionov/04.html>.
7. *Сластенин В.А.* Педагогика: учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А.Сластенина. - М. : Академия, 2002. – 567 с.
8. *Чебышев Н.В.* Высшая школа XXI века: проблема качества / Н.В.Чебышев // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С.19-26.

## ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ

УДК 378.1

### ВНЕАУДИТОРНОЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОЛЛЕДЖЕ: СУЩНОСТЬ И ПОНЯТИЯ

Н.К.Курмеева

#### Аннотация

В статье рассматривается сущность внеаудиторного музыкально-эстетического образования. Анализируется содержание понятий «образование», «эстетическое», «эстетическое образование», «музыкальное образование», «внеаудиторная деятельность», «музыкально-эстетическое образование» с целью обобщения существующих знаний по данной проблематике.

**Ключевые слова:** образование, эстетическое образование, внеаудиторное музыкально-эстетическое образование.

#### Abstract

The article deals with the essence of extracurricular musical aesthetic education. The concept of the notions «education», «aesthetic», «aesthetic education», «music education», «extracurricular activities», «musical-aesthetic education» is examined to summarize the current knowledge on the subject.

**Keywords:** education, aesthetic education, extracurricular musical and aesthetic education.

Обращение к проблеме внеаудиторного музыкально-эстетического образования студентов педагогического колледжа предполагает анализ понятий «образование», «эстетическое», «музыкально-эстетическое образование», «внеаудиторное образование», «внеаудиторное музыкально-эстетическое образование». Выявление сущностных особенностей обозначенных категорий позволит конкретизировать потенциал и логику внеаудиторного музыкально-эстетического образования.

В содержательно-смысловой основе выделенных педагогических понятий лежит феномен образования. Рассмотрим педагогическую категорию «образование» в исторической ретроспективе и с высоты сегодняшнего дня.

Истоки самого понятия «образование» находятся в раннем средневековье, соотносясь с понятием «образ», «образ Божий» и следование этому образу трактовалось как образование. В эпоху Возрождения, основой мировоззрения которой становится гуманизм, образование рассматривается как способ вхождения человека в культуру, в мир, способ его саморазвития. Философ и гуманист Ренессанса Пико делла Мирандола поставил *человека в центр мира*. В «Речи о достоинстве человека» мыслитель говорит о том, что *человек должен сформировать себя сам*.

Педагог-гуманист XVII века Я.А.Коменский в «Великой дидактике» сущность человека как образа Божьего определял триединством –



образованностью, нравственностью и благочестием. «Под образованием нужно понимать познание всех вещей, искусств и языков», считал чешский педагог [12, с. 56]. Цель образования, по Коменскому, – формирование человека (прообраза Бога), существа, одарённого чувством и разумом, понимающего основы устройства всех вещей.

Как пишет автор словаря по народному образованию и педагогике В.М.Полонский, в середине XVIII века значение слова «образование» переходит от обозначения внешнего образа человека на внутренние качества. Путём духовных усилий человек способен образовывать себя самого, уподобляясь божественному [18, с. 23]. В конце XVIII века понятие «образование» особенно под влиянием Гёте, Песталоцци и неогуманистов стало означать «общий духовный процесс формирования человека в противоположность воспитательной технике сторонников методов просветителей» [22, с. 311]. С этого времени данное понятие приобрело более широкое значение. Так, И.Г.Песталоцци разрабатывал концепцию развивающего образования, в которой система школьного обучения ориентировала учащихся на всестороннее развитие. В гуманистическом учении Песталоцци просматриваются истоки подходов к образованию как гармоническому развитию обучающегося в его становлении индивидуальности, побуждению к самообразовательной деятельности.

В первой половине XIX века И.Ф.Герbart вводит в педагогику понятие «воспитывающее обучение», идея которого исходила из того, что воспитание и обучение взаимосвязаны и диалектически взаимодействуют между собой. Образование на основе воспитания и обучения становится средством формирования нравственного характера человека. Здесь мы видим идею, близкую нашему исследованию: образование и воспитание способствуют совершенствованию разума, совершенствованию человека, его взглядов на жизнь.

Ф.А.Дистервег предлагал использовать в образовании природосообразный и культуросообразный подходы, а также принцип побуждения к самостоятельности. В «Руководстве к образованию немецких учителей» Дистервег отмечает: «Главная цель воспитателя должна заключаться в развитии самостоятельности, благодаря которой человек может впоследствии сделаться *распорядителем своей судьбы, продолжателем образования своей жизни* (курсив наш – Н.К.)» [6, с. 71-72]. Самостоятель-

ность понимается как готовность человека к самостоятельной творческой деятельности. И вместе с тем, переосмысляя Дистервега, мы видим более глубокое понимание самостоятельности: не только как самостоятельной деятельности, но и «делания» человеком самого себя или формирования образа жизни.

В русской педагогической мысли XIX века новый взгляд на образование и воспитание был предложен в концепциях К.Д.Ушинского и Л.Н.Толстого. Определив предметом воспитания человека как такового, К.Д.Ушинский в труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» обосновывает педагогическую концепцию познания человека как целостной системы, придавая большое значение воспитанию в образовательном процессе. Образование рассматривается учёным как способ гармоничного, целостного развития личности; оно объясняет жизнь и вводит человека в неё, формирует «светлый и обширный взгляд на мир» [13, с. 357]. В свете нашего исследования выделим мысль Ушинского об образовании с позиций национальных и христианско-православных (в нашем понимании общечеловеческих) ценностей, что способствует формированию в детях уважения к людям, доброжелательного отношения к окружающему миру, чувства собственного достоинства, то есть этико-эстетическое взаимодействие с миром.

Основатель движения свободного воспитания в России Л.Н.Толстой утверждал, что образование – это свободное общение двух заинтересованных лиц, то есть ученик является не объектом, а субъектом образовательного процесса. Также Толстой называл образованием, что важно для нас, совокупность всех влияний на ребёнка, которые его развивают, дают новые сведения и представления о жизни, считал, что образование и воспитание нераздельны.

Проанализировав отдельные педагогические концепции образования, выделим две тенденции, которые прослеживаются в их основе: 1) тенденция просветительско-образовательная; 2) тенденция, в основе которой в образовании рассматривается становление образа Человека. Отметим, что нам ближе вторая тенденция, когда образование обращено к человеку, способствует целеполаганию в дальнейшей педагогической деятельности.

Рассматривая отечественное образование в советский период, видим продолжение развития этих двух тенденций. Так, сторонники

первой тенденции, М.А.Данилов и Б.П.Есипов трактуют образование как овладение системой знаний основ наук и соответствующих им умений и навыков, формирование научного мировоззрения и развитие познавательных сил и способностей, а основной путь получения его – *обучение* (курсив наш – Н.К.) [5, с. 6]. В таком же ключе характеризует образование Ю.К.Бабанский, считая что «ведущую роль в осуществлении образования играет систематическое обучение» [17, с.10]. В основе этих определений под образованием понимается обучение как основной его элемент, таким образом, образование выполняет функцию просветительно-обучающую.

Развитие второй тенденции, подразумевающей в советское время воспитание личности в контексте общественных интересов, тоже имеет своё продолжение. Так, А.С.Макаренко разработал новую систему воспитания и образования, ведущей целью которой явилось воспитание человека с гражданской направленностью. В разнообразной деятельности воспитанников происходило развитие «естественных сил детей, ...знаний, умений, навыков, привычек, взглядов, формирование личности в целом (курсив наш – Н.К.)» [8, с. 57]. Нам импонирует мысль о том, что в деятельности, как аудиторной, так и внеаудиторной, формируются взгляды на жизнь, формируются личностные качества. Обратим внимание на то, что «образование» в теории Макаренко было категорией, соподчинённой воспитанию, особую роль которого он выделял в своих трудах.

Важным представляется выделить педагогическую систему В.А.Сухомлинского, которая, по нашему мнению, выходит за рамки советской эпохи, обращаясь к внутреннему, духовному миру личности. Центральным стержнем процесса становления человека Сухомлинский считал выявление человеческого в человеке, то есть высоких нравственных качеств. Образование в концепции В.А.Сухомлинского рассматривалось как важнейшая жизненная ценность и понималось как сама жизнь человека, который формировал себя на высоких моральных принципах и духовных устоях, в основе которых лежат общечеловеческие ценности.

В России в постсоветский период более развивается вторая тенденция, основывающаяся на рассмотрении в образовании образа Человека, образование уже не связывается с общественным, социально значимым. Образование в XXI веке уходит в сторону ценностных ориентаций, рассматривается как индивиду-

альная культура, ценностный стержень личности. Ценностные ориентации раскрывают и развивают инновационный потенциал образования, интегрирующее обучение и воспитание [2, 7].

В современной научно-педагогической литературе понятие «образование» имеет множественные интерпретации. Образование в исследованиях Е.В.Бондаревской и С.В.Кульневича определяется в двух аспектах – как образование отдельного человека и как специфический элемент социальной сферы [16]. В трудах Б.С.Гершунского, Н.М.Борытко и других образование рассматривается как процесс возвышения человека, создающего образ мира и образ человека, осваивающего этот мир в его многообразии [3, 4].

С другой стороны, образование представляется с точки зрения государственного, общественного подхода, когда человек трактуется как человек общества, а не как отдельный человек (Закон РФ об образовании) [21]. С социальных позиций рассматривается процесс образования и в исследованиях многих современных учёных, когда образование индивида, формирование его опыта и ценностной сферы не мыслится вне социума.

В процессе исследования феномена образования нами было выяснено, что данная категория понимается и в контексте культуры (Ш.А.Амонашвили, Н.Б.Крылова, В.Ф.Сидоренко). Так, Ф.Т.Михайлов приходит к выводу, что образование – «себя порождающая культура» [14, с.19].

Согласно современной педагогической теории «образование» стало воплощать понятие образа жизни, формирование образа жизни [19, 15], что созвучно нашему исследованию.

В ходе анализа категории «образование» были обнаружены три подхода к трактовке термина:

- 1) антропологический подход, внутри которого можно выделить формирование отдельного человека, а также отдельных его сторон;
- 2) социальный (общественный) подход, в котором образование рассматривается как социальный институт, а человек – как человек общества;
- 3) культурологический подход, рассматривающий образование в соотношении с культурой.

Нам ближе педагогико-антропологический подход, выдвигающий к рассмотрению человека в современных условиях, характеризующих-

ся глобализацией, коммуникационными связями, диалогом культур. Рассматривая студента в современных условиях, мы имеем в виду образование конкретного студента педагогического колледжа, понимаемое как формирование образа жизни молодого человека в современных условиях российского пространства, находящегося во взаимоотношении со всем глобализирующимся миром.

Анализируя понятие «музыкально-эстетическое образование», важным представляется охарактеризовать категорию «эстетическое», которая выступает как метакатегория эстетики, означая чувственное восприятие, целью которого является красота; эстетическое трактуется как гармоническое, как область выразительных форм, как суждение вкуса, связанное с восприятием искусства и красоты в жизни; эстетическое выступает как ценностное отношение человека к миру [11]. Музыка и музыкальное является «Голосом духовного начала Вселенной» [10]. Музыкально-эстетическое воспитание выступает способом в образовательном процессе.

Исследование вопроса показывает, что понятие «музыкально-эстетическое образование» не используется в отличие от термина «музыкально-эстетическое воспитание» и «эстетическое воспитание». Эстетическое образование же понимается чаще всего как процесс освоения совокупности эстетических знаний, умений, навыков, формирования мировоззренческих установок в области действительности и искусства, что, по нашему мнению, более подразумевает обучение. Мы же принимаем позицию Н.С.Стерховой и Н.В.Ипполитовой, трактующих эстетическое образование как «один из основных способов вхождения человека в мир науки и культуры и ускоритель социокультурных перемен, которые ведут к преобразованию как общественной, так и личной жизни» [20, с. 130], то есть эстетическое образование и самообразование человека приводят к гармонизации жизни своей и общества.

Музыкальное образование в основном понимается как профессиональное образование, но с 2000-х годов начинает утверждаться в системе общего образования. Термин «музыкальное образование» в современном толковании рассматривается как интегративный, включающий три составляющих: музыкальное воспитание, музыкальное обучение, музыкальное развитие [1]. Ключевым здесь становится формирование музыкальной культуры личности на основе развития личностных качеств в

музыкально-эстетической сфере, что, как мы полагаем, будет способствовать вхождению юного человека в жизнь.

Категория «музыкально-эстетическое воспитание» наиболее употребима в трудах В.Н.Шацкой, понимается как совокупность последовательных, взаимосвязанных, руководимых учителем эстетических воздействий на ученика средствами музыки и других искусств, направленных на разностороннее эстетическое развитие, способствующих формированию эстетической культуры, а также овладение умением творчески себя проявлять в музыкальном искусстве и в окружающей среде [23].

В профессиональном музыкальном образовании музыкально-эстетическое воспитание рассматривает Г.Г.Коломиец, понимая под этим «систему ценностных психолого-педагогических взаимодействий при общении с музыкой в целях достижения развитой музыкально-эстетической культуры человека» [9, с. 31]. По сути, исследователь выходит на смысл музыкально-эстетического образования, имея в виду профессиональное. Мы рассматриваем музыкально-эстетическое образование как внеаудиторное для широкого круга студентов в сфере общего образования. Понимаем музыкально-эстетическое образование как способ формирования взглядов на образ жизни человека.

Понятие внеаудиторной деятельности, внеаудиторного образования рассматривается и как деятельность в рамках учебного заведения, не связанная учебными планами, и как расширяющееся жизненное пространство, и как выработка жизненных стратегий. Внеаудиторное образование мы относим к неучебному, неформальному, дополнительному образованию, не структурированному с точки зрения целей и продолжительности, нормативных документов, которое будет способствовать расширению взглядов студента на образ жизни, выстраивать в соответствии с этими взглядами собственную жизненную стратегию в соответствии с пониманием современных условий.

Завершая анализ характеристик рассмотренных категорий, определим понятие внеаудиторного музыкально-эстетического образования – это процесс ценностного взаимодействия человека с миром на основе освоения ценности музыки, общечеловеческих ценностей в музыке, эстетических ценностей в целях развития жизненно-творческого потенциала. Методологической основой внеаудиторного музыкально-эстетического образования выступает

аксиологический подход, способствующий креативности, саморазвитию, самореализации человека в жизни.

#### Литература

1. *Абдуллин, Э.Б.* Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. *Асташова, Н.А.* Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А.Асташова // Педагогика. – 2002. - № 8. – С. 8-13.
3. *Борытко, Н.М.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М.Борытко, И.А.Соловцова, А.М.Байбаков; под ред. Н.М.Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 496 с.
4. *Гершунский, Б.С.* Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры / Б.С.Гершунский. – М.: Педагогическое общество России. – 2001. – 128 с.
5. *Данилов, М.А., Есипов, Б.П.* Дидактика. – М.: Изд-во АПН СССР, 1957. – 235 с.
6. *Дистервег, Ф.А.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – 343 с.
7. *Кирьякова, А.В.* Теория ориентации личности в мире ценностей. Монография / А.В.Кирьякова. – Оренбург, 1996. - 190 с.
8. *Козлов, И.Ф.* Педагогический опыт А.С.Макаренки: книга для учителя / И.Ф.Козлов. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
9. *Коломиец, Г.Г.* Музыкально-эстетическое воспитание (аксиологический подход). – Монография / Г.Г.Коломиец. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2001. – 240 с.
10. *Коломиец, Г.Г.* Смысл и ценность музыки / Г.Г.Коломиец // Ценности и смыслы. 2010. - № 1 (4). – С. 44-57.
11. *Коломиец, Г.Г.* Эстетика и категория «эстетическое» / Г.Г.Коломиец // Вестник ОГУ, 2005. - № 7. – С. 115-125.
12. *Коменский.* – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
13. *Латышина, Д.И.* История педагогики и образования: учебник / Д.И.Латышина. – М.: Гардарики, 2008. – 526 с.
14. *Михайлов, Ф.Т.* Образование и культура / Ф.Т.Михайлов // Теория и практика физической культуры. – 2004. - № 9. – С.16-21.
15. *Новиков А.М.* Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики: Педагогика А.М.Новиков. – М.: Из-во ЭГВЕС, 2010. – 208 с.
16. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие / Под общей редакцией Е. В.Бондаревской. – Москва – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
17. Педагогика: Учеб.пособие для студентов пед. институтов / Ю.К.Бабанский, В.А.Сластёнин, Н.А.Сорокин и др.; Под ред. Ю.К.Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М., Просвещение, 1988. – 479 с.
18. *Полонский, В.М.* Понятийно-педагогический словарь по народному образованию и педагогике / В.М.Полонский. – М., ИТОиП РАО, 2001. – 128 с.
19. *Сенько, Ю.В.* Эволюция профессионального образа мира педагога / Ю.В.Сенько, М.Н.Фроловская // Педагогика. – 2009. - № 2. – С. 50-55.
20. *Стерхова, Н.С.* Эстетическое самообразование личности будущего учителя в условиях информационного общества / Н.С.Стерхова, Н.В.Ипполитова // Самообразование личности в информационной среде: материалы Международной заочной научно-практической конференции. – Ханты-Мансийск: АУ ДПО ХМАО-Югры «Институт развития образования», 2010. – С. 129-139.
21. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс] URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/> / Дата обращения 20 января 2013.
22. Философско-энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.
23. *Шацкая, В.Н.* Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н.Шацкая. – М., «Педагогика», 1975. – 231 с.

УДК 378.017.4

### МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

**О.Г.Максимова, Н.Б.Воронцова**

#### Аннотация

В статье рассматривается спроектированная авторами модель процесса формирования активной гражданской позиции у будущих учителей в системе воспитательной деятельности педагогического вуза, раскрывающая цель, направления работы и особенности организации процесса формирования активной гражданской позиции у будущих учителей.



**Ключевые слова:** формирование, модель процесса, активная гражданская позиция, будущий учитель.

**Abstract**

The article focuses on the model of the process of the forming the future teachers' active civic stand in the system of the educational work in a pedagogical institute which has been designed by the authors and which reveals the purpose, directions and peculiarities of the organizing the process of the future teachers' active civic stand formation.

**Keywords:** formation, the model of the process, an active civic stand, a future teacher.

Происходящие в стране социально-экономические преобразования повлекли за собой радикальные изменения ключевых основ жизнедеятельности, вызвали необходимость критического переосмысления сущности и функционального назначения воспитательного процесса современной высшей школы.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указывается, что задача высшего учебного заведения – формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира [6].

В связи с этим главной целью воспитательной системы современного педагогического вуза стала подготовка конкурентоспособного специалиста сферы образования, способного к самореализации, саморазвитию и успешному функционированию в современных условиях, совмещающий в себе профессиональную компетентность и образованность, высокий уровень духовно-нравственной, политической культуры и интеллигентность, осознающий ответственность и значимость своей профессии [5]. Важным направлением деятельности высшей педагогической школы является формирование у будущих учителей активной гражданской позиции, правовой и политической культуры, гражданской ответственности [3, 8].

За последние годы проведен ряд исследований, посвященных различным аспектам указанной проблемы. Работы И.Е.Лавушкиной, К.И.Масловой, Т.А.Мирошиной, М.В.Чельцова и др. содержат анализ различных подходов к рассмотрению проблемы формирования активной гражданской позиции молодежи. Важность формирования активной гражданской позиции у студенческой молодежи подчеркивается и в работах А.С.Гаязова, А.М.Князева, В.С.Олейникова, В.Т.Лисовского, С.И.Кудинова, Л.А.Беляева, Г.Н.Филонова и др. [1, 2, 7].

Однако проблема формирования активной гражданской позиции у будущих учителей в системе воспитательной деятельности педагогического вуза изучена недостаточно, поэтому ее исследование является актуальным и своевременным. Поиск оптимальных путей совершенствования работы педагогического вуза в

этом направлении показал необходимость построения научно обоснованной модели процесса формирования активной гражданской позиции у будущих учителей в системе воспитательной деятельности высшей школы.

На этапе теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы нами была разработана и апробирована модель формирования активной гражданской позиции у будущих учителей в системе воспитательной деятельности педагогического вуза, которая содержит цель, задачи, принципы, закономерности, основные направления, формы, методы, средства воспитания и результат [4].

Целью разработанной модели является формирование активной гражданской позиции у будущих учителей в системе воспитательной деятельности педагогического вуза. Она была конкретизирована рядом педагогических задач:

- вооружение будущих учителей гражданскими знаниями об обществе и роли человека в его развитии, о сущности, содержании и специфике социально-направленной и профессиональной деятельности учителя, о нормах, правах и обязанностях принятых в гражданском обществе;
- формирование у студентов положительной мотивации к активной гражданской позиции;
- воспитание у будущих учителей социально-значимых качеств личности;
- вовлечение студентов в общественно-значимую деятельность;
- формирование опыта социально-значимого поведения человека и его отношения к себе, миру и обществу в целом.

Решение вышеперечисленных задач предполагало осуществление деятельности вуза на следующих принципах: научности, системности, интерактивности, самореализации, общественно-ценной целевой направленности воспитательного процесса, комплексный подход в организации взаимодействия различных видов студенческой деятельности, связи всей учебно-воспитательной работы с практикой, целостного и гармоничного формирования личности в процессе воспитания, оптимизации и др.



Организуя процесс формирования активной гражданской позиции у будущих учителей необходимо, на наш взгляд, учитывать следующие закономерности воспитательного процесса: а) только в процессе включения личности в деятельность происходит его воспитание; б) воспитание стимулирует активность формируемой личности в гражданско-общественной деятельности; в) в процессе воспитания необходимо открывать студенческой молодёжи перспективы их роста, способствовать их успехам; г) воспитание осуществляется в здоровом и сплоченном коллективе; д) воспитание есть процесс единения и согласованности педагогических усилий вуза, семьи и общественных объединений.

Формирование активной гражданской позиции у будущих учителей в системе воспитательной деятельности педагогического университета представляет собой реализацию трех основных направлений - теоретического, практического и личностного. Вооружение будущих учителей системой фундаментальных знаний об обществе и социальной роли будущего учителя в нем, о нормах, правах и обязанностях принятых в гражданском обществе и т.п. – теоретическое направление; формирование у них умений и навыков применять полученные знания на практике, вовлечение студентов в общественно-значимую деятельность, создание условий для проявления у них, в ходе выполнения различного рода общественно направленной деятельности, собственной гражданской позиции – практическое направление; развитие социально-значимых (гражданских) качеств у будущих педагогов, формирование у студентов положительной мотивации к активной гражданской позиции в процессе своей жизнедеятельности – личностное направление.

Важным компонентом модели являются организационные формы, используемые в практике современного вуза. В рамках нашего исследования наиболее значимыми являются: формы организации управления и самоуправления студенческой жизнью (заседания совета по воспитательной работе, кураторские часы, собрания студенческого конгресса, штаба студенческих отрядов, школы вожатского мастерства (ШВМ) и других студенческих общественных объединений вуза); формы осуществления познавательно-досуговой деятельности студентов (фестивали, экскурсии и выставки, походы, кружки, секции, праздничные и тематические вечера и др.

В процессе формирования активной гражданской позиции у будущих учителей в системе воспитательной деятельности педагогического университета значительная роль отводится активным и интерактивным методам: кейс-метод, портфолио, презентация, бинарные методы, воспитывающие ситуации, методы стимулирования и мотивации деятельности (познавательные игры, ролевые игры, дискуссии), методы стимулирования долга и ответственности, методы разъяснения цели.

В качестве средств воспитания нами были выбраны нормативно-правовые документы, лежащие в основе системы высшего профессионального образования; Концепция и программа воспитания и самовоспитания студентов ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева»; решения ученого совета и совета по воспитательной работе вуза; различные локальные документы: положения об организации воспитательной работы со студентами, о кураторе учебной группы, о студенческом самоуправлении, о штабе студенческих трудовых отрядов, о студенческом клубе, о первичной профсоюзной организации студентов и т.д.; СМИ и Internet; современные ТСО и др.

Результатом внедрения спроектированной нами модели будет высокий уровень сформированности активной гражданской позиции у выпускников педагогического вуза.

Рассмотрение сущности понятия «активная гражданская позиция», как характеристику личности, определяющая объем и глубину соответствующих знаний, ее готовность участия в общественно значимой деятельности, совокупность гражданских, правовых и нравственных качеств, опыт социально значимого поведения человека и его отношение к себе, миру и обществу в целом, позволило нам выделить следующие основные критерии и показатели уровня сформированности активной гражданской позиции у будущих учителей:

- когнитивный – наличие системы знаний об обществе, роли человека в его развитии, нормах, правах и обязанностях гражданина, сущности, содержания и специфики общественно-значимой деятельности педагога и его места и функций в воспитании подрастающего поколения;

- деятельностный – наличие опыта взаимодействия с другими людьми при выполнении общественно-значимой деятельности, умение вступать в обсуждение общественно-политических событий и явлений, причем свободно анализировать и интерпретировать их, прояв-

ление активности в общественной жизни вуза, города, республики, выполнение гражданских обязанностей и долга перед страной, обществом, народом, соблюдение и уважение закона, норм, правил поведения в обществе, способность производить социально-значимые действия, которые проявляются в общении с другими, в совместных с ними делах;

- личностный – наличие мотивов, установок, ценностных ориентаций, лежащих в основе общественно-значимой деятельности человека, его свободная и честная приверженность к ориентациям на общепринятые нормы и нравственные ценности, питающие чувства причастности к судьбе своего народа, патриотическая преданность в служении Родине и защита интересов Отечества, установка на активное участие в общественной жизни университета, города, республики и отношение к закону, государству, окружающим, труду и самому себе.

Активная гражданская позиция у будущих учителей в системе воспитательной деятельности педагогического университета как сложное многокомпонентное образование проявляется в трех уровнях сформированности, таких, как низкий, средний, высокий.

Низкий уровень сформированности активной гражданской позиции у будущих учителей проявляется в том, что студент имеет представление о современном этапе развития общества и роли человека в ускорении этого процесса, недостаточно владеет политико-правовыми и морально-этическими нормами и правилами, определяющими жизнедеятельность человека в обществе, имеет лишь общие представления о социально-направленной деятельности современного учителя, не владеет научными знаниями о сущности содержания и специфики общественно-значимой деятельности педагога и др. Обучающийся имеет незначительный опыт взаимодействия с другими людьми при выполнении общественно-значимой деятельности, слабо подготовлен к обсуждению, анализу и интерпретации политических событий и явлений, слабо проявляет активность в общественной жизни вуза, города, республики, не готов к систематическому и осознанному выполнению гражданских обязанностей, в основном проявляет уважение закона, норм и правил, принятых в обществе, производить социально-значимые действия, проявляющиеся в общении с другими, в совместных с ними делах проявляет лишь в отдельных конкретных случаях. Характеризуется наличием

слабо проявляющихся мотивов, установок и ценностных ориентаций, лежащих в основе общественно-значимой деятельности, у студента не сформирована установка на участие в общественной жизни вуза, города, республики, слабо выражена приверженность к ориентациям на общепринятые нормы и нравственные ценности, социально-значимые и нравственные ориентиры, питающие чувства причастности к судьбе своего народа и необходимость разумного использования своих гражданских прав проявляется лишь в исключительных случаях, не всегда имеется позитивное отношение личности к обществу, окружающим людям.

Средний уровень сформированности активной гражданской позиции у будущих учителей характеризуется общими представлениями о современном этапе развития общества и роли человека в ускорении этого процесса, владеет некоторыми политико-правовыми и морально-этическими нормами, правилами, определяющими жизнедеятельность человека в обществе и научными знаниями о сущности содержания и специфики общественно-значимой деятельности педагога и имеет представления о социально-направленной деятельности современного учителя. Обучающийся обладает некоторым опытом взаимодействия с другими людьми при выполнении общественно-значимой деятельности, но не всегда проявляет его, подготовлен к обсуждению, анализу и интерпретации политических событий и явлений, в большинстве случаев активен в общественной жизни вуза, города, республики, не всегда готов к систематическому и осознанному выполнению гражданских обязанностей, в большинстве своем проявляет уважение закона, норм и правил, принятых в обществе, отдельные социально-значимые действия, проявляющиеся в общении с другими, в совместных с ними делах выражены достаточно ярко. У студента мотивы, установки и ценностные ориентации, лежащие в основе общественно-значимой деятельности проявляются только в определенных ситуациях, слабо сформирована позитивная установка на участие в общественной жизни вуза, города, республики, приверженность к ориентациям на общепринятые нормы и нравственные ценности выражена в большинстве случаев, он имеет социально-значимые и нравственные ориентиры, питающие чувства причастности к судьбе своего народа и необходимость разумного использования своих гражданских прав, но не всегда проявляет их, иногда (в отдель-

ных случаях) проявляется позитивное отношение личности к обществу, окружающим людям, труду и самому себе;

Высокий уровень сформированности активной гражданской позиции у будущего учителя предполагает наличие у обучающихся глубоких знаний о современном этапе развития общества и роли человека в ускорении этого процесса, политико-правовых и морально-этических норм и правил, определяющих жизнедеятельность человека в обществе. Эти студенты имеют разносторонние знания о социально-направленной деятельности современного учителя, владеют достаточными научными знаниями о сущности содержания и специфики общественно-значимой деятельности педагога и др. Обладают достаточным опытом взаимодействия с другими людьми при выполнении общественно-значимой деятельности, проявляют инициативу в обсуждении, анализе и интерпретации политических событий и явлений, активно участвуют в общественной жизни вуза, города, республики, готовы к систематическому и осознанному выполнению гражданских обязанностей, соблюдают и уважают законы, нормы и правила, принятые в обществе. У них ярко выражены социально-значимые действия, проявляющиеся в общении с другими, в совместных с ними делах. Обучающиеся имеют устойчивую систему мотивов, установок и ценностных ориентаций, лежащих в основе общественно-значимой деятельности, у них сформирована позитивная установка на участие в общественной жизни вуза, города, республики и характерно стремление к свободной и честной приверженности на общепринятые нормы и нравственные ценности. Они умело используют социально-значимые и нравственные ориентиры, питающие чувства причастности к судьбе своего народа и разумно используют свои гражданские права. Присутствует позитивное отношение личности к обществу, окружающим людям, труду и самому себе.

В ходе нашего теоретического исследования было выявлено, что создание следующих педагогических условий обеспечит наиболее эффективное функционирование модели процесса формирования активной гражданской позиции у будущего учителя:

- разработка и реализация в воспитательном пространстве вуза научно обоснованной модели процесса формирования активной гражданской позиции у будущего учителя в системе воспитательной деятельности педагогического университета;

- придание воспитательной системе педагогического вуза позиционно-уровневого характера с учетом специальности или профиля профессиональной подготовки, года обучения, а также направленности личности каждого студента;

- повышение теоретического и практического уровня готовности преподавателей, кураторов, воспитателей и студенческого актива к формированию активной гражданской позиции у студентов;

- вовлечение будущих учителей в общественно-значимую деятельность в воспитательном пространстве вуза, города и республики обеспечивается самоуправлением студентов и способствует активизации их личностно-творческого потенциала в общественно-значимой деятельности;

- наличие оптимального соотношения в деятельности органов студенческого самоуправления и педагогического коллектива вуза по формированию у будущих учителей активной гражданской позиции;

- осуществление систематической диагностики уровня сформированности у будущих учителей активной гражданской позиции на основе выявленных критериев и показателей.

Таким образом, процесс формирования активной гражданской позиции у будущих учителей в системе воспитательной деятельности педагогического вуза можно представить в виде целостной системы, имеющей цель, задачи, принципы, закономерности, организационные формы, методы и средства. Её эффективное функционирование в системе воспитательной деятельности педагогического вуза возможно при создании целого комплекса педагогических условий.

#### Литература

1. *Гаязов, А.С.* Образование как пространство формирования личности гражданина / А.С. Гаязов. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 284 с.
2. *Князев, А.М.* Воспитание человека и гражданина как философско-педагогическая проблема: монография / А.М. Князев. – М.: Изд-во РАГС, 2007. – 184 с.
3. Концепция и программа воспитания и самовоспитания студентов Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева на 2011-2015 гг. / авт.-сост. Г.Н.Григорьев, В.Г.Максимов, Е.Г.Хрисанова и др. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 247 с.
4. *Милица, С.В.* Модель процесса формирования творческих способностей курсантов вузов МВД РФ в условиях дополнительного образования /

- С.В. Милица, О.Г. Максимова // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 3 (37). – С. 67-70.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.fgosvpo.ru>.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.consultant.ru>.
7. Филонов, Г.Н. Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 24-29.
8. Яруллин, И.Ф. О формировании гражданской ответственности студентов вуза / И.Ф. Яруллин, Р.Р. Насибуллов // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 4 (38). – С. 101-106.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОРАЗВИТИЯ

УДК 37.032.2:37.037.5

### О ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРУЮЩЕГО ТРЕНИНГА «САМОПРЕОДОЛЕНИЕ»

**А.М.Огородников**

#### Аннотация

В статье представлена характеристика и программа авторского тренинга «Самопреодоление». Уделяется внимание роли содействия современному человеку в собственном развитии, что отвечает требованиям предъявляемых обществом, где человек должен уметь реализовывать себя, преодолевать сложности и оставаться «творцом» своей жизни.

**Ключевые слова:** волевое самопреодоление, личность, саморазвитие, воля, деятельность, самопроцессы, тренинг.

#### Abstract

The paper presents the characteristics and program of the author's training "Self-overcoming". Attention is given to the role of assistance to modern human in his development that largely meets the requirements presented by the society, where people should be able to realize their potential, overcome difficulties and continue to be «creator» of their own life.

**Keywords:** volitional self-overcoming, personality, self-development, the will, activity, self-processes, training.

Тренинг «Самопреодоление» способствует тренировке и развитию воли как ключевого элемента самопреодоления на всех этапах его реализации. Для изменения уровня волевого самопреодоления особенно важным представляется комплексное применение разновидностей категорий в последующих методах: заданиях, дискуссиях, лекциях, притчах и метафорах, упражнениях, релаксационных техниках и т.д., в процессе которых практикуются различные компоненты умения волевого самопреодоления, а также способности положительно целеформирования и оценивания результатов данных преобразований.

**Цель тренинга «Самопреодоление»:** повышение уровня возможности в волевом самопреодолении в процессе жизнедеятельности за счет посредственного развития навыков и умений по разрешению ситуаций внутреннего на-

пряжения, требующих самопреодоления и актуализации своих ресурсов.

Основные задачи тренинга «Самопреодоление»:

1. Содействие процессу личностного развития, самосознания и реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности на основе эффективного волевого самопреодоления.

2. Изменение представлений на когнитивном уровне существующей информации и знаний посредством самостоятельного выявления актуальных сложностей и трудностей, способов и выходов из трудных ситуаций.

3. Приобретение участниками навыка эффективного взаимодействия с окружающим миром посредством гибкости поведения и трансформации поведенческой стороны на-

правленной на мотивированное стремление личности к положительному результату.

Каждый содержательный этап тренинга занимает в среднем до пяти часов, но в зависимости от потребности в работе на определенной стадии, время может варьироваться. Исключительной особенностью тренинга «Самопреодоление» является его комплексная направленность воздействия на системные элементы волевого самопреодоления. Общая продолжительность тренинга составляет пять этапов (23 часа, включая перерывы). Оптимальная численность группы 10-15 человек. В соответствии с традиционными представлениями о постепенном усвоении информации и постепенном осознании прошедших занятий, весь тренинг проводится по одному этапу в неделю:

**1. Задача-цель-мотивация.**

- Определение первой фазы волевого самопреодоления, заключающейся в определении задач, конечной цели и выработки мотивации в достижении результата.

**2. Самосознание (работа над личностной эффективностью).**

- Соотнесение каждым участником настоящего состояния в соответствии со своим идеалом «Я», с основными нравственными и духовными ценностными ориентациями, а также личностным осознанием принятия потребности в самопреодолении;

- От человека на данном этапе требуется рациональное осмысление всего множества обстоятельств, которые заключаются в мудрости и накопленном опыте, так как каждый случай волевого самопреодоления является уникальным.

**3. Предпочтение выбора. Принятие решения (выбор необходимых средств достижения самопреодоления, определяющих модель поведения).**

- Получение участниками в процессе многоплановых упражнений опыта рассуждения, поведения и реагирования на столкновение с трудностями и преградами, отвечающего процессу самопреодоления, требующих воле-

вое принятия решения, влекущее за собой ответственность за сделанный выбор;

- На данном этапе участники тренируют волевое решение влекущее за собой ответственность за сделанный выбор.

**4. Планирование и утверждение действия (определение внутренних ресурсов для достижения целей).**

- Составление плана реализации обдуманного действия самопреодоления.

- Поиск ресурсов, необходимых для волевого самопреодоления;

**5. Направленность выполнения решения (планирование времени).**

- Тренировка динамической стороны проявления воли к самопреодолению, сочетающей в себе настойчивость, выносливость.

- Удержание направленности решения саморазвития в образе четкой картины желаемого результата как направляющей воздействующей силы.

Следовательно, программа формирования способности к волевому самопреодолению содержит в себе пять этапов, направленных на личностный, когнитивно-поведенческий и деятельностный компоненты, которые связывают и обеспечивают их функциональное взаимодействие.

Первый и второй этап предполагает воздействие на личностный и когнитивно-поведенческий компоненты личности и заключаются в изменении представлений на уровне существующей информации и знаний, а также имеющегося у участников опыта справляться с трудностями и внутриличностными барьерами, что является основополагающим и необходимым элементом в развитии успешного достижения самопреодоления. Оценка своих настоящих и будущих достижений и учета оценки со стороны внешнего окружения приводит к осмыслению своих реальных и потенциальных достижений, а также к осознанию их возможности достигаемости. Это обстоятельство взаимосвязано с формированием реалистичного уровня притязаний и выстраивания адекватной самооценки.

Таблица 1.

Программа тренинговых мероприятий 1 этапа

Содержание	Цель (Обоснование)
I этап - Задача-цель-мотивация	
Знакомство ведущего и участников; Вступительная речь. Определение ожидаемых желаемых конечных результатов. Мини-лекционное занятие и дискуссия на тему: «Воля как инструмент самопреодоления».	Использование метода групповой дискуссии способствует определению из внутреннего плана во внешний значимых предпочтений, неэффективных методов работы, неконструктивных компонентов и моделей поведения, а также способствует вовлеченности участников в процесс тренинга.



Упражнение на ретрофлексию [8].	Упражнение Роберта Ассаджиоли способствует погружению во внутренний мир участников с целью дальнейшего ослабления и представления собственной жизни с обладанием сильной волей, которая открывает перспективное будущее.
Упражнение «Таблица: От желания к результату».	Упражнение позволяет в пространстве ранжировать у участников тренинга жизненных действий по следующим категориям: «цель», «причина», «средство», «результат», «пустая ячейка», что способствует определению и систематизации причинно-следственных элементов жизни при самопреодолении.
Упражнение на мотивацию «Предложение» [4].	Техника позволяет развить способность подбирать подходящие методы и способы создания и усиления мотивирования способствующего процессу самопреодоления.
Упражнение на мотивацию «Борьба мотивов» [3].	Определение и анализ собственных противоречивых мотивов.
Обратная связь. Домашнее задание: ежедневно перед пробуждением повторяйте напутствие Д.Карнеги «Именно сегодня» [5, с. 53-54].	Осмысление первого этапа тренинга, отреагирование эмоций, значимых переживаний Ежедневное выполнение домашнего задания по Д.Карнеги позволит мобилизовать волевую сферу и снять внутренне напряжение, что придаст человеку уверенность, жизнестойчивость, самозффективность и стабильность хорошего настроения.

Таблица 2.

Программа тренинговых мероприятий 2 этапа

Содержание	Цель (Обоснование)
II этап: Самосознание	
Приветствие. Позитивное мышление в образе преобразования цели самопреодоления.	Упражнение позволяет выразить потребность, желание, мечту невербально. Одновременно техника позитивного мышления дает возможность осознать трудные цели, стремление к достижению При использовании положительной энергии своих мыслей в повседневной жизни. Развивает способность правильного формулирования задач и цели самопреодоления в образе положительных суждений.
Проективная методика на исследование индивидуального образа «Я-реального» и «Я-идеального».	Упражнение способствует в определении у участников адекватной самооценки, определения образа идеального «Я». Цель - соединить во внутреннем пространстве личности образ желаемого результата и его достижения.
Упражнение «Мысль-Результат».	Упражнение позволяет освоить способность в конкретизации общей цели в стремлении к желаемому результату, переведя ее на меньшие цели, учитывая индивидуально предпочитаемые способы восприятия информации по трем типам модальностей личности (визуальный, аудиальный и кинестетический). Техника позволяет участникам на всех уровнях модальностей осознать и ощутить состояние достижения волевого самопреодоления.
Упражнение «Чем я горжусь».	Упражнение позволяет проанализировать и выразить невербально чувства, ощущения, которые осознаются и сопровождаются при достижении успеха при самопреодолении.
Обратная связь. Домашнее задание: подготовить изображения на которых отображено волевое самопреодоление.	Осмысление тренинга, прорабатывание эмоций и переживаний возникших в ходе работы.

Третий этап тренинговой программы «Самопреодоление» предполагает трансформацию поведенческой стороны деятельности субъекта при усвоенных ранее знаниях о волевом самопреодолении в достижении положительного результата, сферах проявления волевых качеств, которая переходит в личност-

ную значимость, что приводит за собой ответственность за результаты и последствия действий. В конечном результате при планировании и выполнении деятельности человек полагается только на себя, ставит реальные достижимые цели перед собой, которые он в состоя-

нии достичь самостоятельно, будучи уверенным в себе и чувствуя «творцом» своей жизни.

Таблица 3.

**Программа тренинговых мероприятий 3 этапа**

Содержание	Цель (Обоснование)
III этап: Предпочтение выбора. Принятие решения	
Приветствие. Притча о преодолении трудностей [1].	Основное действо притчи заключается в том что человек производит её осмысление, пробуждает воспоминания, ощущения, опыт.
Упражнение на составление рассказов с выраженным проявлением волевого самопреодоления.	Выявление и систематизация процесса волевого самопреодоления.
Упражнение «Самообладание».	Техника позволяет выявить поведение в стрессовых ситуациях. Определить возможные пути выходов к самообладанию в ситуациях требующих самопреодоления.
Анализ конкретных примеров из повседневной жизни участников, а также людей, обладающих высоко-развитой волей к самопреодолению.	Цель - проводится обсуждение данных примеров при помощи системы основных аспектов процесса волевого самопреодоления.
Рефлексия. Обратная связь. Домашнее задание: подготовить фотографии, рисунки для создания «Карты самопреодоления» на следующей встрече.	Осмысление тренинга, проработывание эмоций и переживаний возникших в ходе работы.

На последующем четвертом этапе предполагается активизация личностного компонента волевого самопреодоления, при котором

происходит работа над актуализацией необходимых для его достижения внутренних ресурсов.

Таблица 4.

**Программа тренинговых мероприятий 4 этапа**

Содержание	Цель (Обоснование)
IV этап: Планирование	
Групповая дискуссия и лекционное занятие, в котором продолжается тема волевого самопреодоления.	Излагаются отражающие факторы с направленностью на самопреодоление личности: потребность в саморазвитии путем достижения цели; успех и неудача; связь позитивного и негативного эмоционального состояния; деятельность; внешняя поддержка; внутренние преграды и пределы как в индивиде, так и в окружающей обстановке и т.п. Планирование как процесс реализации намерений действовать.
Упражнение на рефлексиию.	Упражнение способствует составлению плана реализации наиболее значимых на ближайший период времени задач, включая учет ожидаемых чувств, эмоций и прочего, что будет сопутствовать результату.
На первоначальной стадии выполнения рисунка «Карта самопреодоления» участниками выполняется следующее задание тренера: «подпиши своим именем лист бумаги, а вдоль напиши все хорошее, что ты можешь сказать о себе».	Данное небольшое упражнение позволит участникам выявить первоначальные источники и ресурсы на которые они могут опираться при реализации волевого самопреодоления.
Упражнение «Карта самопреодоления». Обратная связь. Обсуждение в парах.	Упражнение направленно на развитие способности отображать свои потребности и преграды, с которыми может столкнуться человек при волевом самопреодолении. Это упражнение позволяет участникам задуматься над значимостью определенных событий, определить стремление к поставленным целям и пути решения трудностей, требующих волевого усилия. Осмысление в парах и отреагирование эмоций, значимых переживаний заключающихся в оптимальности использование своих ресурсов (физические, временные, когнитивные, творческие).
Притча о бабочке [7].	Притча благоприятствует адаптации к нестандартным жизненным ситуациям, нахождению ответа на проблемные и запутанные ситуации.

Упражнение «5 шагов» [4].	Развитие способности определять и выстраивать приоритеты при планировании жизненных ориентиров у участников, а также повысить уровень готовности соотносить свои перспективы в жизни. Цель - наметить шаги в решении какой-либо проблемы или цели.
Упражнение «Ресурсы самопреодоления».	Упражнение предусматривает составление списка необходимых ресурсов личности для волевого самопреодоления. Актуализирует внутреннеплановые действия, позволяет найти способы эффективного достижения целей.
Групповое обсуждение. Обратная связь. Домашнее задание для участников: составить список трудностей, вызывающих напряжение.	Осмысление тренинга, прорабатывание эмоций и переживаний возникших, в ходе работы.

Воздействие пятого этапа программы «Самопреодоление» осуществляется главным образом на деятельностный компонент личности и предусматривает интеграцию полученных знаний и информации на осуществление заду-

манного действия. На данном этапе происходит работа над такими волевыми качествами личности как настойчивость, целеустремленность, направленность, уверенность.

Таблица 5.

Программа тренинговых мероприятий 5 этапа

Содержание	Цель (Обоснование)
V этап: Направленность выполнения решения	
Приветствие. Упражнение на мини самопреодоление.	Всем участникам группы выделяется до 7 минут; за выделенное время они должны придумать себе цель самопреодоления, возможную для осуществления в настоящих условиях, после чего она оглашается и старается быть реализована согласно полученных в ходе тренинга знаний и навыков.
Притча об охотнике [6].	Основное действо притчи заключается в том что человек производит её осмысление, пробуждает воспоминания, ощущения, опыт.
Мини-лекционное занятие на тему: «Волевая мобилизация ресурсов»	В данной части тренинга дается содержание о необходимости осуществления волевой мобилизации, которая требуется в трудных условиях деятельности, напряженной ситуации на пример во время решении сложных жизненных ситуаций, экстремов, принятия ответственности. В этом случае могут оказаться удобными в применении экспресс-техники, которые позволяют решить ситуацию требующую преодоления себя.
Техника «Волево дыхание» [2].	Древневосточная техника Цигун способствует мобилизации волевых ресурсов.
Упражнение «Я смогу!».	Упражнение направлено на использование такого психологического механизма в комплексе само-процессов как самоубеждение, способствующее осознанию своего потенциала возможностей.
Упражнение «Приоритеты. Активизация волевого усилия».	Цель - развитие способности в расстановке приоритетов благоприятных для осуществления волевого самопреодоления.
Рефлексия. Обратная связь. Заполнение анкеты обратной связи тренинга «Самопреодоление».	Осмысление тренинга, прорабатывание эмоций и переживаний возникших в ходе работы. Заполнение анкеты обратной связи поможет определить эффективность тренинговой программы.

Для промежуточной формы контроля в тренинговых занятиях могут быть использованы устные самоотчеты (рефлексия) самих участников в конце проведенных упражнений, где выделяются основные сталкивающие сложности и предпочтения. Это во многом даст участникам возможность осознать свои успешные результаты и происходящие изменения, если

таковые произошли, а также это предоставляет возможность ведущему тренеру контролировать эффективность тренингового процесса.

Через два-три месяца после завершения курса «Самопреодоление» проводится повторный сбор участников для обсуждения результатов достижений.

Следует отметить, что актуализация личностных, когнитивно-поведенческих и деятельностных элементов волевого самопреодоления происходит на всех этапах тренинга и затрагивает волевой компонент, но четкое разграничение при подборе специальных техник, упражнений и методов имеет эмпирически обоснованную последовательность и основание.

Уверенность в своих силах и уверенность в своих возможностях является неотъемлемой частью внутреннего процесса работы совершаемой и способствующей успешной реализации волевого самопреодоления. Правильная и точная постановка цели, как и определение точной картины желаемого результата представляется одними из ключевых элементов в системе преодоления себя, где обоснованный смысл придает деятельности целенаправленный характер.

#### Литература

1. Бирс, А. Причудливые притчи от Амброза Бирса / А.Бирс // Электронный ресурс. - Режим доступа: <http://pritchi.castle.by/ras-08-85.html> - 20.01.2014.
2. Вон Кью Кит. Искусство цигун / Кин Вон Кью. - Фаир-пресс, 2006. – С. 12-14.
3. Голев, С.В. Материалы к курсу «Организационная психология (Психология организаций)» / С.В. Голев. - Херсон: ОМУРЧ «Украина» ХФ, ИПИС ХГУ, 2010. – С. 45-67.
4. Ксенчук, Е.В., Киянова, М.К. Технология успеха / Е.В.Ксенчук, М.К.Киянова. - М.: Изд-во «Дело ЛТД», 1993. – С. 21-34.
5. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей; Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично; Как перестать беспокоиться и начать жить: научно-популярная литература / Д.Карнеги; Пер. с англ. В.П.Зинченко, сост. М.И.Хасхахи. - М.: Прогресс, 1990. – С. 4-5.
6. Старец Силуан Афонский / Старец Афонский Силуан. - М.: Подворье Русского на Афоне Свято-Пантелеймонова монастыря, 1996. – С. 23-27.
7. Энтони де Мелло. Монах - иезуит Энтони де Мелло - одна минута мудрости / Энтони де Мелло. - София, 2003. – С. 23-45.
8. Assagioli R. *Psychosynthesis. A Manual of Principles and Techniques* / R. Assagioli. - Penguin Books, 1976.

УДК 159.9.07

## ОСОБЕННОСТИ ПЛОВОЗРАСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

А.Ф.Минуллина, И.А.Акрамова

#### Аннотация

Статья посвящена исследованию особенностей половозрастной идентичности у детей, воспитывающихся в неполных семьях. Выявлено, что детям из неполной семьи свойственны нарушения в идентификации своего прошлого и будущего возрастного статуса. В неполных семьях наблюдается негативное отношение ребенка к родителю (чаще к отцу), отчуждение от родителя и малая его значимость для ребенка. Выявленные особенности половозрастной идентичности у детей, воспитывающихся в неполных семьях, носят неадекватный характер и связаны с социальной ситуацией их развития, с искаженной структурой и отношениями в семье.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, половозрастная идентичность, структура семьи, неполная семья.

#### Abstract

The article investigates the features of the age and gender identity among children living in single-parent families. It was revealed that children from single-parent families in identifying inherent violation of his past and future age status. In single-parent families there is negative attitude of the child to the parent (usually to the father), alienation from the parent and his little importance for a small child. The revealed features of the age and gender identity among children living in single-parent families, are inadequate and are associated with the development of their social situation, with a distorted structure and family relations.

**Keywords:** preschool children, age and gender identity, family structure, single-parent family.

В настоящее время актуальность темы данного исследования становится всё более острой. Специалисты в области психологии

отмечают, что утрата или несформированность чувства пола порождает глубокие изменения всей личности человека. У человека наблюда-

ется осязаемая потеря своего Я, нарушается вся система его отношений с другими людьми. Даже небольшое отклонение от нормы в области полового самосознания чревато негативными последствиями [1]. В своих исследованиях учёные отмечают, что становление половой идентичности затруднено в современных условиях нашего общества. В последнее десятилетие усилился кризис семьи как социального института [2, 3].

Проблеме половозрастной идентификации детей уделяли внимание многие отечественные и зарубежные ученые. Среди них можно отметить Е.Бажина, Р.Грина, В.Е.Каган, И.С.Кона, Л.Колберг, Е.Макобби и других. Процессам функционирования полных и неполных семей в России посвящены труды И.Е.Забелина, И.Г.Киселевой, Н.И.Костомарова, В.Ю.Крупнянской, Ю.М.Лотмана, Н.С.Полищук, Б.М.Фирсова. Советский период рассматривается в работах А.Г.Волкова, Л.Н.Когана, А.Г.Харчева и других ученых. Проблемы стабильности семьи и брака, устойчивость брачно-семейных отношений (Д.В.Баранова, М.С.Верб, С.И.Голод, Г.Спанье, Л.А.Слесивцева) [6].

Значительное внимание в исследованиях ученых уделяется семьям, в которых ребенок (дети) воспитывается только одним родителем [5]. Для характеристики жизнедеятельности таких семей рядом социологов (К.Верлак, Г.Е.Зборовский, Э.Ивер-Жалю, Н.Лефосер, А.Мишель, М.Эстев, Е.Р.Ярская-Смирнова) было введено понятие "монородительская семья", хотя вопрос о терминологии остается дискуссионным. Исследователи отмечают, отсутствие одного из родителей приводит к нарушениям психического развития ребенка, снижению его социальной активности, деформациям личности, а также разного рода отклонениям в поведении и состоянии психического здоровья [5].

В рамках данного направления было осуществлено эмпирическое исследование с целью выявления особенностей половозрастной идентичности у детей, воспитывающихся в неполных семьях. Эмпирическое исследование проводилось с сентября по ноябрь 2013 года на базе МОУ «СОШ № 132 с углубленным изучением иностранного языка» Ново-Савиновского района города Казани. В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста (ученики 2-3 классов в возрасте 8-9 лет). Общее количество испытуемых – 50 человек (25 детей, воспитывающихся

в неполных семьях и 25 детей, воспитывающихся в полных семьях).

В качестве **гипотезы** выдвинуты следующие предположения: 1) для детей, воспитывающихся в неполных семьях, характерна неадекватная половозрастная идентичность; 2) дети, воспитывающиеся в неполных семьях, имеют, отличные от детей из полных семей, особенности половозрастной идентичности.

Для реализации поставленной цели и проверки гипотезы были выдвинуты следующие задачи эмпирического исследования: 1. Разработать программу исследования особенностей половозрастной идентичности, сформировать выборку испытуемых. 2. Исследовать особенности половозрастной идентичности у детей, воспитывающихся в неполных семьях. 3. Выявить различия в особенностях половозрастной идентичности у детей, воспитывающихся в неполных и полных семьях.

Формирование выборок происходило по критерию структуры семьи (полная или неполная). Информация о составе семьи была получена в процессе беседы как с классным руководителем, так и с самими учениками во время проведения тестовых методик. Экспериментальную группу (группу 1) составили дети, воспитывающиеся в неполных семьях (25 младших школьников: 15 мальчиков и 10 девочек). Из них 80% детей проживали с матерями и прародителями, братьями, сестрами (отцы либо отсутствовали, либо проживали в другой семье) и 20% детей проживали с отцами и прародителями (матери отсутствовали или лишены родительских прав). Контрольную группу (группа 2) – дети, воспитывающиеся в полных семьях (25 младших школьников: 13 мальчиков и 12 девочек) и проживающие совместно с обоими родителями. Общий объем выборки составили 50 человек.

**Методы и методики исследования:** 1) наблюдение за эмоциональными реакциями, высказываниями и действиями испытуемых в процессе выполнения диагностических процедур; 2) беседа с испытуемыми с целью прояснения, дополнения, анализа информации, полученной при применении проективных методик; 3) тестирование с помощью методик: методика Л.Н.Белопольской «Исследование детского самосознания (половозрастная идентификация)»; проективная методика «Рисунок семьи»; 4) методы математической обработки данных: вычисление среднего, стандартного отклонения, методы оценки достоверности различий.



**Результаты исследования половозрастной идентичности у детей обеих групп с использованием методики Л.Н.Белопольской «Исследование детского самосознания (половозрастная идентификация)».**

В группе детей из неполной семьи лишь 76% детей правильно идентифицировали свой настоящий возрастной статус (школьный возраст). В то время, как в группе детей из полной семьи число испытуемых с правильным выбором выше (99%). Дети из неполной семьи достоверно реже, чем дети из полной семьи, пра-

вильно (адекватно) идентифицировали свой актуальный (школьный) возраст. Следовательно, мы можем утверждать, что для детей, воспитывающихся в неполных семьях, характерна неадекватная половозрастная идентичность. Задача второго этапа заключалась в оценке возможности ребенка идентифицировать свой прошлый и будущий половозрастной статус на представленном ему изобразительном материале. Последовательность идентификации представлена на рисунке 1.

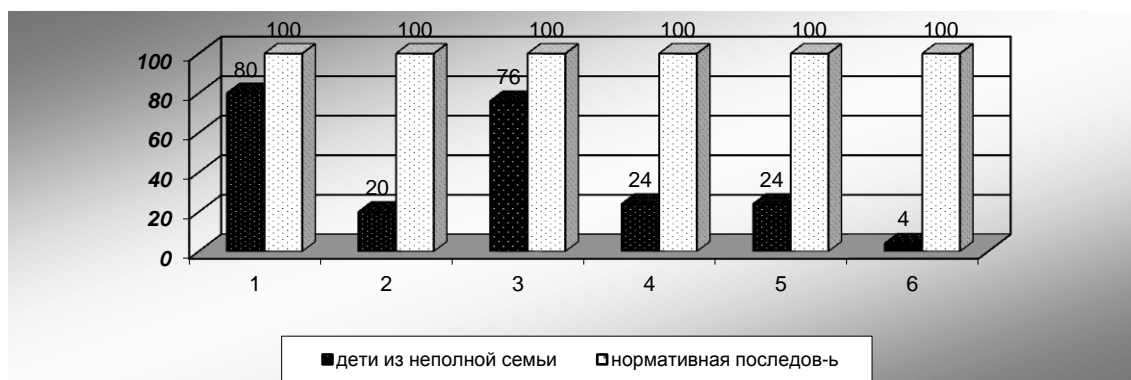


Рис. 1. Последовательность половозрастной идентификации (в %) (в группе 1)

**Примечание:** цифрами обозначены картинки-образы (по методике Белопольской): 1 – изображение «младенец»; 2– изображение «дошкольник»; 3– изображение «школьник»; 4– изображение «юноша/девушка»; 5– «мужчина/женщина» изображение; 6– изображение «старик/старуха».

Как видно из рис.1., лишь 20% обследованных детей смогли правильно идентифицировать свой прошлый образ с образом дошкольника на картинке. 17% детей выбрали в качестве "идентичного" персонажа картинку «школьник». В качестве "образа будущего" дети выбирали разные картинки: с изображением «юноши/девушки (24%), с изображением мужчины /женщины (24%), с изображением старика/старухи (4%). Следует заметить, что последовательность выборов карточек-образов детьми из неполной семьи отличается от нормативной (теоретической) последовательности. Дети группы 1 достоверно реже, чем при нормативном варианте, правильно (адекватно) выстраивают последовательность смены возрастных этапов. Кроме того, большая часть детей (80%) правильно начала хронологическую последовательность с картинки «младенец», при этом игнорируя следующий возрастной этап – дошкольный возраст (20%).

Данную закономерность можно объяснить тем, что для детей возраст младенчества ас-

социируется со счастливым периодом, когда в их жизни присутствовали оба родителя. По результатам проведенной с детьми беседы, оказалось, что именно в дошкольном возрасте дети лишались одного из родителя (развод, смерть). Возможно, что дети, игнорируя дошкольный возраст, вытесняют травматичный для них период жизни. По данным автора методики (Л.Н.Белопольской) [4], дети в возрасте 5 лет должны уметь правильно строить последовательность идентификации «младенец - дошкольник – школьник» (с 1 по 3 картинку), и только в возрасте с 7 лет правильно устанавливать последовательность идентификации от младенца до взрослого (с 1 по 5 картинку). Таким образом, полученные данные в группе 1 противоречат установленным нормативам развития половозрастной идентичности у детей [3].

В группе детей из полной семьи последовательность идентификации представлена на рисунке 2.

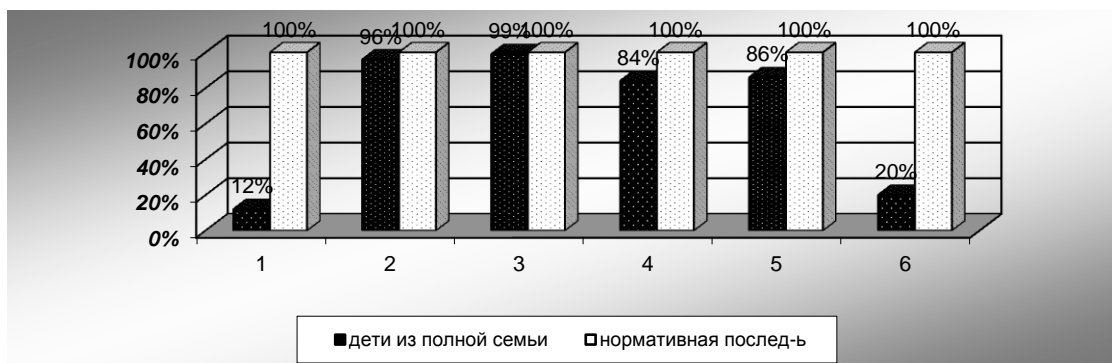


Рис. 2. Последовательность половозрастной идентификации (в %) (в группе 2)

Примечание: цифрами обозначены картинка-образы (по методике Белопольской): 1 – изображение «младенец»; 2– изображение «дошкольник»; 3– изображение «школьник»; 4– изображение «юноша/девушка»; 5– «мужчина/женщина»изображение; 6– изображение «старик/старуха».

\*\* - достоверные отличия при  $p < 0,01$ ; \*\*\*- достоверные отличия при  $p < 0,001$ .

Как видно из рис. 2, преобладающее количество детей, проживающих в полной семье, правильно идентифицировали свой актуальный школьный возраст (99%), предыдущий (дошкольный) (96%) и будущий (юношеский) (84%) возрастной статус. Следует отметить, что у детей из полной семьи, хронологическая последовательность также отличается от нормативного варианта (карточки-образы: 1, 2, 3, 4, 5, 6), но лишь в отношении трех возрастов. Так, большая часть детей начинала хронологическую последовательность с дошкольного возраста (96%), продолжая далее своим актуальным (школьным) возрастом (99%), будущим юношеским возрастом (84%) и завершая последовательность зрелым возрастом (86%).

С целью определения достоверности различий между последовательностью половозрастной идентичности детей 1 и 2 группы (дети из неполной и полной семьи) был использован критерий ф-углового преобразование Фишера. Так, дети из неполной семьи (по сравнению с детьми из полной семьи) достоверно чаще начинали хронологическую последовательность с картинки «младенец» (фэмп=2,41\*\* при  $p < 0,01$ ), реже правильно идентифицировали свой актуальный школьный возраст (фэмп=2,018\* при  $p < 0,05$ ), прошлый дошкольный возраст (фэмп=3,62\*\* при  $p < 0,01$ ) и достоверно реже правильно выстраивали последующую хронологию возрастных статусов: «юноша» (фэмп=2,54\*\* при  $p < 0,01$ ), «мужчина/женщина» (фэмп=3,29\*\*\* при  $p < 0,001$ ).

Мы склонны предполагать, согласно гипотезе нашего исследования, что выявленные у детей из неполной семьи особенности возрастной идентичности, носят неадекватный характер и связаны с фактором нарушенной семейной структуры и специфики семейных отношений.

В качестве привлекательного образа дети из неполной семьи чаще всего указывали образы младенца (72%), аргументируя свой выбор следующими высказываниями: «маленький, хорошенький», «его любят и папа и мама», «когда я был маленьким, все было хорошо», «хорошо быть младенцем, ни о чем не думать». Часть детей указывали также привлекательными образы юности (12%) и зрелости (16%) («взрослые, не зависят ни от кого», «все сами решают», «хочу быть взрослым, красивым», «деньги у них есть много»). Для преобладающего большинства испытуемых непривлекательным показался образ старости (92%) («старый», «не хочу быть старым(ой)», «плохой», «больной, не нужный никому», «нет волю», «ничего не может делать»).

В группе детей из полной семьи самым привлекательным образом оказался образ юности (80%). Свой выбор дети аргументировали следующими высказываниями: «сильный», «уверенный», «красивый», «хочу быть таким»). Также часть детей (12%) в качестве привлекательного образа отмечала свой актуальный (школьный) возраст («нравится быть школьником», «уже не маленький», «не ходишь в детский сад», «сам может гулять»). Непривлекательным образом для детей показался образ младенца (16%) («пупс», «ничего не умеет», «плачет», «не самостоятельный») и старческий возраст (84%) («у него нет зубов», «старый(ая)», «без волос», «не может ходить без палки»). Таким образом, дети из неполной семьи достоверно реже, чем дети из полной семьи, выбирают в качестве привлекательных образов: актуальный (школьный) возраст (фэмп=2,25\*\* при  $p < 0,01$ ) и последующий юношеский возраст (фэмп=4,43\*\* \* при  $p < 0,001$ ). По мнению исследователей, характерной чертой для детей всех возрастов с нормальным

психическим развитием является тенденция выбирать в качестве привлекательного образа образ следующей возрастной роли. Эта особенность отражает неосознанное стремление ребенка к росту и развитию, готовность к принятию новой возрастной и социальной роли [8, 9, 10]. И, как видно по результатам исследования, подобная закономерность характерна только для детей, воспитывающихся в полных семьях. У детей из неполной семьи подобной особенности не наблюдается [6].

Дети из неполной семьи достоверно чаще выбрали в качестве непривлекательного образа – образ старости ( $\phi\text{эм}п=2,09^*$  при  $p<0,5$ ). Данный факт можно объяснить следующим образом. Воспитательная функция в неполных семьях реализуется в основном прародителями (бабушками/дедушками), поскольку один из родителей проживает отдельно от ребенка (чаще отцы), а второй (чаще матери) выполняет функцию материального обеспечения семьи. Реализация воспитательной функции старшим поколением может осуществляться по типу доминирующей гиперпротекции, характеризующейся авторитарностью, тотальным контролем за ребенком, подавлением его самостоятельности. Подобная тактика воспитания может вызывать у детей реакции недовольства, протеста, неприятия как собственных прародителей, так и людей пожилого и старческого возраста в целом. Интересным представляется и тот факт, что дети из неполной семьи достоверно чаще, чем дети из полной, выбрали в качестве привлекательного образа – образ младенчества ( $\phi\text{эм}п=4,95^{***}$  при  $p<0,001$ ). А вот дети из полной семьи, напротив, достоверно чаще выбирали этот образ в качестве непривлекательного ( $\phi\text{эм}п=2,96^*$  при  $p<0,05$ ).

Выбор детьми из неполной семьи в качестве привлекательного образа – образ младенчества, может свидетельствовать о замедлении, нарушении процесса их естественного взросления и инфантилизации. Кроме того, на предпочтения ребенка при построении половозрастной последовательности, как и при выборе привлекательного и непривлекательного образов последовательности, оказывают влияние социальная ситуация развития ребенка, его опыт и другие существенные факторы его жизни. Адекватность или неадекватность этих предпочтений, аргументация, приводимая детьми для объяснения их выборов, помогают выявить скрытые эмоционально-аффективные комплексы ребенка.

### **Результаты исследования особенностей половозрастной идентичности у детей обеих групп по методике «Рисунок семьи».**

В качестве дополнительного диагностического инструментария была использована проективная методика «Рисунок семьи». Взяв за основу признаки, выделенные Г.Т.Хоментаскас, нами проанализированы следующие [7]: соответствие изображенных персонажей и реальных членов семьи по размеру; соответствие членов семьи по половому (гендерному) признаку; адекватная идентификация ребенка с членом семьи; количество персонажей, соответствующих реальному количеству членов семьи; расстояние между членами семьи, наличие общих или отличительных признаков между ними; вид изображения (схематично, в цвете); степень проявления эмоций.

Проведя анализ рисунков детей из неполной семьи (группа 1), мы получили следующие результаты. У преобладающего большинства детей (97%) в рисунках фигуры членов семьи не дифференцируются как по гендерному (мужские и женские фигуры не отличаются друг от друга, изображены схематично без элементов одежды), так и по возрастному признаку (все члены семьи изображены одного размера). Без дополнительных пояснений ребенка было затруднительно соотнести изображаемые на рисунке фигуры с конкретными членами семьи. Хотя, по данным Г.Т.Хоментаскас, дети, начиная с 5-6 лет должны в рисунках изображать богатую схему тела. Рисование по типу «головонога» свойственно лишь детям в возрасте от 3,5 до 5 лет [7].

Также, анализируя рисунки детей из неполной семьи, можно заметить, что реальное и изображенное количество членов семьи не соответствует друг другу. Большая часть детей игнорировала отдельных членов семьи, забывая их нарисовать или рисуя отдельно от всех остальных. Данный факт подтверждается результатами исследований, согласно которым дети с 5-летнего возраста нормального интеллекта, проживающие совместно со своей семьей, переживающие эмоциональное благополучие в семье, в рисунке будут изображать ее полностью. Вероятно, дети, не проживающие совместно с родителями (чаще с отцами), хотя и поддерживающие отношения с ними, испытывают в связи с этой ситуацией некий эмоциональный дискомфорт и потому «забывают» нарисовать образ родителя. По мнению Г.Т.Хоментаскас, дети уменьшают состав семьи, «забывая» нарисовать тех членов семьи,

которые им менее эмоционально привлекательны, с которыми сложились конфликтные отношения. Не рисуя их, ребенок как бы разряжает неприемлемую эмоциональную атмосферу в семье, избегает негативных эмоций, связанных с определенными людьми. Наиболее часто в рисунке отсутствуют братья или сестры, что связано с наблюдаемыми в семьях ситуациями конкуренции. Ребенок таким способом в символической ситуации «монополизирует» любовь и внимание родителей [7].

Расстояние между изображенными членами семьи неодинаково. Известно, что эмоциональные связи в рисунке могут быть выражены посредством физических расстояний между изображенными персонажами. Дети из неполной семьи ближе всего к своему персонажу рисовали либо мать (если она совместно с ними проживала), либо бабушку/дедушку. Часто в рисунках детей центральной фигурой отображался образ дедушки (символизирующий единственного взрослого и главного мужчину в семье) или образ бабушки (доминирующей, властной). При этом образ материнской фигуры пропорционально уменьшался до размеров, соответствующих детскому возрасту. Образ отца (или матери) располагался либо дальше, либо помещался в сооружение (дом, сундук, подвал), отодвигался (за границей, за забором, за морем), либо игнорировался в целом («его/ее здесь нет, он/она там, в другом месте»). Отделение члена семьи (в нашем случае, родителя, но чаще фигуры отца) может свидетельствовать о негативном отношении ребенка к нему, об угрозе, исходящей от него, а также может быть связана с реальным отчуждением от родителя, с малой его значимостью для ребенка.

При анализе особенностей презентаций членов семьи, исследователи рекомендуют обращать внимание и на рисование отдельных частей тела. Отдельные части тела связаны с определенными сферами активности, являются средствами общения, контроля, передвижения и т. д. Часто дети из неполной семьи изображали персонажи с отсутствующими частями тела (как правило, это руки, ноги). Руки являются основными средствами воздействия на мир, физического контроля поведения других людей. Изображение членов семьи вообще без рук может означать, что дети символическими средствами ограничивают их активность. При этом у детей 1-й группы в изображении материнской фигуры отсутствовали четко прорисованные черты лица, внешности. По Г.Т.Хомен-

таускас, если дети старше пятилетнего возраста (нормального интеллекта) в рисунке пропускают части лица (глаза, рот), это может указывать на серьезные нарушения в сфере общения, отгороженность, аутизм [7]. Возможно, это и указание на агрессивные побуждения в отношении матери, связанные с переживанием чувства обиды на нее.

Обращает внимание и тот факт, что практически все рисунки изображены схематично, в одном цвете (при наличии у детей всего спекта цветных карандашей), иногда в незаконченном виде, что может свидетельствовать о негативном отношении ребенка к членам своей семьи. При этом персонажи изображены без определенных признаков проявления эмоций, отсутствует и их объединенность в общую деятельность, что также является маркером разобщенности членов семьи, психологического неблагополучия семьи в целом и ребенка в частности.

Анализ выделенных признаков в рисунках детей из полной семьи. 99% испытуемых рисовали членов семьи (как родителей, так и прародителей) в соответствии с их полом и возрастом. Величина фигуры на рисунке является средством, при помощи которого ребенок выражает силу, превосходство, значимость, доминирование изображенного персонажа. В некоторых рисунках размер фигуры отца отличался от размеров других членов семьи (от большего до меньшего), что может свидетельствовать о его доминировании, значимости как для ребенка, так и для всей семьи в целом.

По данным Г.Т.Хоментаускас, у детей старше 5,5 - 6 лет в рисунках выделяются две разные схемы рисования индивидов разной половой принадлежности [7]. Например, туловище мужчины рисуется овальной формы, женщины – треугольной или половые различия выражаются другими средствами. Если ребенок рисует себя так же, как и другие фигуры того же пола, то можно говорить об адекватной половой идентификации. Аналогичные детали и цвета в презентации двух фигур, например, сына и отца, можно интерпретировать как стремление сына быть похожим на отца, идентификацию с ним, хорошие эмоциональные контакты. Гендерный (полоролевой) признак в рисунках испытуемых проявлялся в прическе изображенных членов семьи (женские фигуры – с длинными или короткими вьющимися волосами, мужские фигуры – с короткими волосами), а также в их одежде. Мужские фигуры (папы, дедешки, братья) одеты в брюки, ру-



башки; женские фигуры (мамы, бабушки, сестры) – в юбки, платья, блузки. Испытуемые – мальчики рисовали себя похожими на пап, испытуемые – девочки, похожими на мам (адекватная половая идентичность), только в меньшем размере (адекватная возрастная идентичность).

По мнению Г.Т.Хоментаускас, девочки больше, чем мальчики, уделяют внимание рисованию лица, изображают больше деталей. Они замечают, что их матери много времени уделяют уходу за лицом, косметике и сами постепенно усваивают ценности взрослых женщин. Поэтому концентрация на рисовании лица может указывать на хорошую половую идентификацию девочки. В рисунках мальчиков этот момент может быть связан с озабоченностью своей физической красотой, стремлением компенсировать свои физические недостатки, формированием стереотипов женского поведения [7].

В рисунках детей из полной семьи отмечалось полное соответствие изображенных и реальных членов семьи (родители, братья/сестры). Информативным является также и увеличение состава семьи, что чаще всего связано с неудовлетворенными психологическими потребностями в семье. Так, дети, кроме членов семьи, проживающих вместе с ними, включали в рисунок образы бабушек и дедушек, двоюродных братьев/сестер, что может являться выражением потребности детей в равноправных, кооперативных связях. Однако, на рисунках, помимо членов семьи, присутствуют и изображения животных, насекомых (собачки, кошки, птицы, бабочки, жуки), что может указывать на неудовлетворенные аффилиативные потребности, желание занять детьми охраняющую, родительскую, руководящую позицию. Расположение членов семьи на рисунке указывает на некоторые психологические особенности взаимоотношений в семье. Преобладающее большинство детей рисовали членов семьи в следующей последовательности: «папа – ребенок – мама – младший брат/сестра (при их наличии)» и на небольшом расстоянии от них располагались бабушки, дедушки. При этом фигура отца практически всегда изображалась больше всех остальных, что указывает на его доминантность, значимость для ребенка. Как указывалось выше, эмоциональные связи в рисунке могут выражены посредством физических расстояний между изображенными персонажами. Так, на рисунках детей из полной семьи расстояние между ре-

бенком и отцом немного больше, чем расстояние до матери, что может свидетельствовать о более высокой эмоциональной привязанности ребенка к матери.

Все члены семьи на рисунке изображены с тщательной прорисовкой деталей одежды, внешности; в цветовой гамме. Позитивная концентрация на рисовании ребенком членов семьи, отражающаяся в большем количестве деталей тела, декорировании, использовании разнообразных цветов, свидетельствует о его позитивных эмоциональных отношениях с ними. Как правило, персонажи на рисунке изображены, взявшись за руки, либо в интерьере (помещение, дом), либо на фоне пейзажа (солнечная погода, прогулка по улице, в парке). При этом рисование членов семьи с соединенными руками, объединенность их в общей деятельности являются индикаторами психологического благополучия, восприятия интегративности семьи, включенности в семью.

Таким образом, полученные в ходе анализа рисунков данные, могут свидетельствовать о том, что для детей из неполной семьи характерно нарушение, искажение как половой (гендерной), так и возрастной идентичности, а для детей из полной семьи характерна адекватная половая (гендерная) и возрастная идентичность.

Таким образом, в ходе нашего исследования были получены следующие **результаты**:

1. Правильная идентификация своего актуального возрастного статуса отмечается у 76% детей, воспитывающихся в неполных семьях, и у 100% детей из полной семьи. Достоверность различий подтверждается по результатам использования критерия  $\phi$ -угловое преобразование Фишера ( $\phi=2,018$ , при  $p<0,05$ ).

2. Абсолютное большинство детей из обеих групп (дети из неполной и полной семьи) верно идентифицируют себя по полу.

3. Дети, воспитывающиеся в неполных семьях, достоверно чаще, чем дети из полной семьи, начинают хронологическую последовательность с младенческого возраста ( $\phi=2,41$  при  $p<0,01$ ), достоверно реже правильно идентифицируют свой прошлый и актуальный возраст ( $\phi=3,62$ , при  $p<0,01$  и  $\phi=2,018$ , при  $p<0,05$ , соответственно) и достоверно реже правильно выстраивают последующую хронологию возрастов: юность ( $\phi=2,54$ , при  $p<0,01$ ), зрелость ( $\phi=3,29$ , при  $p<0,01$ ).

4. Дети из неполной семьи достоверно реже, чем дети из полной семьи, выбирают в качестве привлекательных образов – актуаль-



ный (школьный) возраст ( $\varphi=2,25$ , при  $p<0,01$ ) и последующий юношеский возраст ( $\varphi=4,43$ , при  $p<0,001$ ).

5. У детей из неполной семьи отсутствует тенденция выбирать в качестве привлекательного образа образ следующей возрастной роли (образ юности, зрелости). Полученные данные могут свидетельствовать о неосознанном нежелании ребенка к росту и развитию и о неготовности к принятию им новой возрастной и социальной роли.

6. В качестве привлекательного образа дети из неполной семьи достоверно чаще, чем дети из полной семьи, выбирают образ младенчества ( $\varphi=4,95$  при  $p<0,001$ ). В то время, как дети из полной семьи достоверно чаще выбирают этот образ в качестве непривлекательного ( $\varphi=2,96$ , при  $p<0,01$ ). Выбор младенческого образа в качестве привлекательного может свидетельствовать о замедлении, нарушении процесса естественного взросления и инфантилизации детей из неполных семей.

7. Непривлекательным образом для детей обеих групп является образ старости, хотя дети из неполной семьи достоверно чаще, чем дети из полной семьи, определяют этот возраст непривлекательным ( $\varphi=2,09$ , при  $p<0,05$ ).

8. У преобладающего большинства детей (97%) в рисунках фигуры членов семьи не дифференцируются как по половому (мужские и женские фигуры не отличаются друг от друга, изображены схематично без элементов одежды), так и по возрастному признаку (все члены семьи изображены одного размера), что может свидетельствовать о нарушении, искажении как половозрастной идентичности (по результатам методики «Рисунок семьи»).

9. Реальное и изображенное количество членов семьи не соответствует друг другу. Большая часть детей игнорировала отдельных членов семьи, забывая их нарисовать или рисуя отдельно от всех остальных (по результатам методики «Рисунок семьи»).

10. Отделение члена семьи (в нашем случае, родителя, но чаще фигуры отца) может свидетельствовать о негативном отношении ребенка к нему, об угрозе, исходящей от него, а также может быть связана с реальным отчуждением от родителя, с малой его значимостью для ребенка (по результатам методики «Рисунок семьи»).

**Выводы:** 1. Дети, воспитывающиеся в неполных семьях, испытывают затруднения в идентификации своего актуального (школьного) возраста и пола. 2. Детям из неполной

семьи свойственны нарушения в идентификации своего прошлого и будущего возрастного статуса. 3. Привлекательным возрастом для детей из неполной семьи является младенческий образ, что может свидетельствовать о замедлении, нарушении процесса их естественного взросления и инфантилизации. 4. В неполных семьях наблюдается негативное отношение ребенка к родителю (чаще к отцу), отчуждение от родителя и малая его значимость для ребенка. 5. Выявленные особенности половозрастной идентичности у детей, воспитывающихся в неполных семьях, носят неадекватный характер и связаны с социальной ситуацией их развития, с искаженной структурой и отношениями в семье. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза в ходе эмпирического исследования полностью подтвердилась в отношении двух предположений: 1) для детей, воспитывающихся в неполных семьях, характерна неадекватная половозрастная идентичность; 2) дети, воспитывающиеся в неполных семьях, имеют, отличные от детей из полных семей, особенности половозрастной идентичности.

#### Литература

1. Акрамов, Н.Р., Акрамова, И.А., Закиров, А.К., Минуллина, А.Ф. Гендерная идентичность как основа ранней хирургической коррекции у детей с нарушением формирования пола. Вестник современной клинической медицины. - Том 6, приложение 2. - 2013. - С. 18-22.
2. Алешина, Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е.Алешина, А.С.Волович // Вопросы психологии. - 1991. - № 4. - С. 74-82.
3. Артемьева, Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника, монография. - Казань: Издательство «Отчество», 2013. - 150 с.
4. Белопольская, Н.Л. Половозрастная идентификация: методические исследования детского самосознания. - М: Когнито-Центр, 2001. - 24 с.
5. Минуллина, А.Ф., Мамедова, С.А. Взаимосвязь личностных особенностей матерей и их детей в условиях неполной семьи. Современные исследования социальных проблем. - Красноярск: Научно-инновационный центр, 2010. - № 4. - С.124-130.
6. Минуллина, А.Ф., Акрамова, И.А. Особенности эмоциональной привязанности к родителям у детей дошкольного возраста с адекватной и неадекватной половозрастной идентичностью. Неврологический вестник. - 2013. - Т. XLV. - Вып. 1. - С. 100-104.
7. Хоментausкас, Г.Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений. // Вопросы психологии, 1986. - № 1. - С. 165-171.

8. *Ahmetzyanova, A.I.*, 2013. The Specifics of Heroinomania (Post-Withdrawal State: Clinical Anticipatory Consistency in Children with Speech Picture and Treatment). Moscow: Medpraktika, Pathology. Middle-East Journal of Scientific Research, pp: 122. Research, 16(7): 927-931.
9. *Frolova A.* Peculiarities of Predictive Activity of Persons Who Have Neurotic Disorders with Various Intensity of Religious Activity. World Applied Sciences Journal 29 (12): 1586-1590, 2014.
10. *Minullina A..F.* Research of Anticipation Consistency in the Families of Drug Addicts. Middle-East Journal of Scientific Research 19 (8): 1099-1103, 2014.

УДК 37.018.324

## КОРРЕКЦИЯ ДЕМОНСТРАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКИХ ДОМАХ

Л.Ш.Каримова, Н.Ю.Костюнина, Л.А.Рыбакова

### Аннотация

В данной статье рассматривается сущность, причины и особенности демонстративного поведения подростков, воспитывающихся в детских домах. Также предлагаются методы психолого-педагогической коррекции демонстративного поведения.

**Ключевые слова:** воспитанники детского дома, демонстративность, демонстративное поведение, коррекция, подростки.

### Abstract

The article is devoted to the nature, causes and characteristics of demonstrative behavior of adolescence living in orphanagers. Psychological and pedagogical methods of correction of demonstrative behavior are suggested.

**Keywords:** orphan children, demonstrative, demonstrative behavior, correction, adolescences.

Одной из наиболее острых и актуальных проблем современного российского общества является проблема демонстративного поведения подростков. Анализ ситуации учеными показывает, что в подростковой среде наблюдается рост ряда негативных социально-психологических проявлений: неуверенность в завтрашнем дне, нарушение межличностных отношений, увеличение численности наркозависимых, группировок антисоциального направления и подростков, которые проявляют демонстративное поведение.

Источником демонстративного поведения подростков обычно становится:

1) парадоксальное проявление застенчивости. Таким подросткам свойственна заниженная самооценка и его ошибочная уверенность, что на него обращено всеобщее внимание и оно отнюдь не одобрительное, что, напротив, его осуждают, презирают, над ним смеются. И все это помимо его желания, против его воли. И подросток начинает провоцировать у окружающих отрицательные эмоции, которые он, по его убеждению, все равно произвольно вызывает.

2) демонстративность нередко порождена «неутоленной жадью» лидерства (вернее, не «утоленной нормальным путем»).

3) одним из существеннейших, а порой и самым существенным источником демонстративности является тот или иной порок в семейных отношениях или их отсутствие вообще. Подростки детских домов испытывают недостаток внимания взрослых, чувствуют себя никому не нужными, забытыми. Этим детям в особенности, не достает внимания, похвалы, одобрения, заботы, любви близких людей.

Традиционная политика воспитания в российских детских домах является малопродуктивной. В них зачастую присутствует взаимное неприятие, агрессивность, тревожность, авторитарность, малая приспособленность воспитанников к жизни в социуме. Во многих воспитательных учреждениях не развиваются отношения, при которых каждый воспитанник играет роль активного участника социальной жизни, способного к саморазвитию, самоанализу, а, следовательно, достаточно часто подростки проявляют отклоняющее и демонстративное поведение.

Особенности нравственного развития подростков достаточно полно раскрыты во многих

исследованиях, однако в них отсутствует комплексный анализ проблемы нарушения поведения воспитанников детских домов, вместе с тем проблеме психолого-педагогической коррекции демонстративного поведения подростков, воспитывающихся в детских домах, уделяется недостаточное внимание.

Родственным понятию «демонстративность» является понятие «самопрезентация». Вопросами демонстративного поведения как самопрезентации занимались В.К.Вилюнас (1990, [2]), А.С.Кравченко (2001, [3]), Е.Н.Соколова-Бауш (1999, [6]), В.М.Шепель (1994, [7]) и др.

Самопрезентация - представление себя другим людям. В.М.Шепель определяет самопрезентацию как «умение подавать себя, привлекая к себе внимание, актуализируя интерес людей к каким-то своим видео и аудиокачествам» (Шепель, 1994 [7]). Дж.Тедеси и М.Риес определяют самопрезентацию как намеренное, осознаваемое поведение, направленное на создание определенного впечатления у окружающих (Тедеси, Риес, 1981 [10]). Самопрезентация по Б.Шленкеру и М.Вейголду (Шленкер, Вейголд, 1992 [9]), а также М.Лири и Р.Ковальски (1990) как осознаваемый или неосознаваемый, в зависимости от ситуации, процесс, осуществляемый активным субъектом. Они считают, что самопрезентация включает в себя не только стремление произвести на других определенное впечатление, но и демонстрацию собственных мыслей и характера [8]. Заметим, что, «демонстративность» как синоним понятия «самопрезентация» - намеренное, осознаваемое поведение, направленное на создание определенного впечатления у окружающих, проявляющееся в особом, «подыгрывающем» поведении, и являющееся средством поддержания завышенной самооценки и подтверждения «Образа - Я» (Кравченко, 2001 [3]).

Исходя из определений самопрезентации и демонстративности, мы предлагаем следующее определение понятия «демонстративное поведение» - это тип поведения, в результате которого человек, во что бы то ни стало, хочет обратить на себя внимание и использует для этого любые средства: ложь, дурашливость; добивается своих желаний визгом, криками. Такие люди, несмотря на бурные эмоциональные проявления, как правило, эгоистичны, не критичны по отношению к себе; их переживания поверхностны. Очень важно не пойти «на поводу» у такого человека, не дать ему утвер-

диться в том, что с помощью демонстративных проявлений можно добиться желаемого результата, что таким образом допустимо манипулировать людьми. Подобное поведение - не защита, а способ завоевания пространства, самоутверждения, связанный с желанием подчинить себе окружающих.

Подростковый возраст представляет для исследователей особый интерес. Ученые самых различных направлений единодушно приходят к выводу, что демонстративность - одна из характерных черт поведения подростков. Так, по мнению А.Е.Личко, демонстративная реакция - «наиболее частая из всех наблюдаемых аффективных реакций в подростковом возрасте» (Личко, 2010 [4]).

Систематизация представлений о демонстративном поведении в различных областях социальной психологии и анализ непосредственных проявлений демонстративного поведения у воспитанников детских домов позволяет нам описать три мотивационные доминанты. Заметим, что предложение подобной схемы анализа не означает, что мотивация демонстративного поведения может быть описана с помощью трех мотивов. Преобладание той или иной доминанты определяет скорее функциональную направленность поведения и тем самым обуславливает его специфику. *Первая мотивационная доминанта* - мотивация достижения, определяется тем, что демонстративное поведение принимает участие в решении различного рода социальных задач, служит инструментом в социальной интеракции (социального взаимодействия). *Вторая мотивационная доминанта* - защитная, прослеживается в работах, затрагивающих вопрос о роли демонстративного поведения в поддержании личностного равновесия. В трактовке этой мотивационной доминанты мы ссылаемся на исследования Х.Мюррея (1938) "вектора сохранения" - мотивации, актуализирующейся вследствие изменения, отклонения от сохраняемого состояния некоторых процессов - самооценки, самоконтроля, аффективной жизни индивида и др., - отклонений субъективно воспринимаемых как нечто неприятное, угрожающее. *Третья мотивационная доминанта* определяется потребностями Эго, которые многие авторы склонны рассматривать как неременное условие возникновения любого демонстративного поведения.

Главными отличительными чертами проявления демонстративного поведения подростков являются: беспредельный эгоцентризм,

повышенное внимание к собственной личности.

Желание выделиться реализуется в нескольких вариантах, которые могут взаимозаменяться, если результат не удовлетворяет подростка. Первый – действия, направлены на получение симпатии, уважения, восхищения своей персоной. Второй – действия, направленные на получение сочувствия и сострадания от окружающих. Третий – использование негатива для привлечения к себе внимания. В поведении подростка наблюдаются бравада, паясничанье, хамство, грубость, нарушения дисциплины и другие отклонения поведения, подросток переходит в оппозицию к социуму. На наш взгляд, самое опасное – девиантные проявления – демонстративные побеги и суицидальное поведение (Прихожан, Толстых, 1990 [5]). Особый вариант развития — негативистическая демонстративность, то есть привлечение к себе внимания посредством сознательного нарушения требований взрослых. Такой подросток делает все наоборот — если его просят не шуметь, кричит. Обычно так ведут себя подростки с эмоциональной депривацией (не получившие от своих родителей необходимого тепла, ласки, любви). Не надеясь обратить на себя внимание другими способами, они прибегают к безотказному средству — нарушению поведенческих правил, совершают асоциальные поступки. Этот вариант демонстративности наиболее неблагоприятный.<sup>11</sup>

С целью выявления уровня демонстративности испытуемых мы использовали «Опросник дезадаптивных черт характера». Уровень демонстративности у испытуемых измерялся от 0 (минимальный балл) до 90 (максимальный балл) баллов. При этом были выделены следующие уровни демонстративности: 0 – 12 – очень низкий уровень демонстративности (очень не любит внимания к себе); 13 – 31 – низкий уровень демонстративности (не любит внимания); 32 – 60 – средний уровень демонстративности (нормальное стремление быть приятным окружающим); 61 – 79 – высокий уровень демонстративности (любит внимание, эмоционально подвижен, артистичен, склонен к самообману); 80 – 90 – очень высокий уровень демонстративности (практически все свои действия подросток совершает исходя из желания привлечь к себе внимание, при котором любит только позитивное, заинтересованное внимание. Такому подростку свойственна сильная эмоциональность, однако, мно-

гие эмоции носят исключительно демонстративный характер. Любит показать как ему плохо, жлет, при этом совершенно искреннее веря в свою ложь, склонен к самообману, артистичен).

При диагностике вы использовали тест на демонстративность, предложенный в электронной энциклопедии тестов azps.ru, который состоит из 35 вопросов, каждый предполагает ответ «да» или «нет». При обработке результатов были выделены следующие уровни: 0 – 7 баллов – низкий уровень; 8 – 16 баллов – средний уровень; 17 – 29 баллов – высокий уровень; 30 – 36 баллов – очень высокий уровень демонстративности.

В исследовании приняли участие 127 воспитанников детских домов Республики Татарстан (63 подростка - экспериментальная группа, 64 – контрольная группа).

На констатирующем этапе эксперимента были получены следующие результаты. 53,6% (17-29 баллов) испытуемых экспериментальной группы обладают высоким уровнем демонстративности; 28,6% (8-16 баллов) респондентов имеют средний уровень и 17,8% испытуемых обладают очень высоким уровнем демонстративности. Полученные данные говорят о том, что у подростков, воспитывающихся в детских домах, преобладает высокий уровень демонстративности, то есть подростки артистичны и склонны к театральным эффектам. Негативные переживания легко вытесняются, факты игнорируются, преобладает апелляция к чувствам. Обычно такой тип легко сходитя с другими людьми, при общении очень эмоциональны и часто «переигрывают».

В контрольной группе мы получили схожие результаты. Доминирующее число респондентов с высоким демонстративным поведением – 56,7% (17-29 баллов), 20% воспитанников обладают средним уровнем и 23,3% – очень высоким уровнем демонстративности. Уровень значимости t-критерия составляет  $t > 0,05$  ( $t = 1,76$ ). Это означает, что по данному показателю группы до эксперимента равны между собой.

По результатам «Опросника дезадаптивных черт характера» в экспериментальной группе подростков, воспитывающихся в детских домах, преобладает в основном высокий уровень (53,6%), средний уровень – у 28,6% подростков, 14,8% испытуемых обладают высоким уровнем и лишь 3,6% испытуемых обладают низким уровнем демонстративности. Таким образом, большая часть респондентов мы



выяснили, что подростки любят привлекать к себе внимание, эмоционально подвижны, артистичны и склонны к самообману. В контрольной группе доминирующее число респондентов с высоким уровнем демонстративности – 46,7,3%, средним уровнем – 30%, очень высоким уровнем – 23,3 %. Уровень значимости  $t$ -критерия составляет  $t > 0,05$  ( $t = 1,86$ ). Это означает, что и по данному показателю группы до эксперимента равны между собой.

Таким образом, проведенный констатирующий эксперимент позволяет сделать вывод о том, что уровень демонстративного поведения у подростков, воспитывающихся в детских домах, высок и при этом имеет негативную направленность.

Особенности проявления демонстративного поведения у подростков, воспитывающихся в детских домах, требуют повышенного внимания к таким детям. Необходимы особые формы и методы психолого-педагогической коррекции демонстративного поведения подростков, воспитывающихся в детских домах (Валеева, Марганов, 2010) [1].

В настоящем исследовании были выявлены и рассмотрены такие формы и методы психолого-педагогической коррекции, как логотерапия, игротерапия, индивидуальная помощь, арт-терапия, психогимнастика, сказкотерапия, групповая коррекция, социально-психологический тренинг (групповые дискуссии, упражнения – энергизаторы, мозговой штурм, ролевое моделирование). Все эти формы и методы легли в основу разработанной нами программы психолого-педагогической коррекции демонстративного поведения подростков, воспитывающихся в детских домах, «Я и Мир!». Программа включает в себя 3 блока по 8-10 занятий, длительность каждого занятия 50-60 минут. В результате формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, почти каждый подросток смог проявить свою индивидуальность, самостоятельность и получить положительный эмоциональный настрой.

Контрольный этап эксперимента был направлен на выявление результата проведенной работы. На контрольном этапе нашей работы были получены следующие результаты. При проведении теста на демонстративность, взятого из электронного ресурса, доминирующим уровнем демонстративности у подростков, воспитывающихся в детских домах, в экспериментальной группе наблюдался средний уровень (8-16 баллов) - 71,4%. После эксперимента средний уровень повысился почти в два

раза, что свидетельствует об эффективности психолого-педагогической коррекции. Высокий уровень (17-29 баллов) демонстративности снизился с 53,3% до 7,1%. Произошел спад демонстративности до низкого уровня примерно у 21,5% испытуемых. Очень высокий уровень демонстративности после эксперимента отсутствует. Полученные данные позволяют утверждать тот факт, что у подростков, воспитывающихся в детских домах, преобладает средний уровень демонстративности.

В контрольной группе результаты существенно не изменились. Доминирующее число респондентов с высоким демонстративным поведением составляет 60%, в то время как до эксперимента он был равен 56,7% (17-29 баллов), средний уровень демонстративности у воспитанников снизился с 20% до 16,7%. Однако, 23,3% испытуемых обладают очень высоким уровнем демонстративности.

По результатам Опросника дезадаптивных черт характера в экспериментальной группе подростков, воспитывающихся в детских домах, после эксперимента, преобладает средний уровень демонстративности (повысился с 28,6% до 57,2% после эксперимента), высокий уровень демонстративности снизился с 53,6% до 17,8%. В группе стал прослеживаться низкий уровень демонстративности - 25%. Таким образом, большая часть респондентов изменила свои установки на позитивное поведение, согласующееся с нормами социума.

В контрольной группе доминирующим является число респондентов с высоким уровнем демонстративности – 46,7% как и до эксперимента. Средний уровень повысился с 30% до 33,3%, очень высокий уровень понизился с 17,8% до 16,7%, и прослеживается лишь 3,3% испытуемых с низким уровнем демонстративности.

После проведения формирующего эксперимента по  $t$ -критерию Стьюдента в экспериментальной группе мы получили:

1. Различия между средними значениями демонстративности на базе теста, взятого с электронного ресурса, в экспериментальной группе *подростков, воспитывающихся в детских домах*, до и после эксперимента – достоверны, так как  $t_{эмп} > t_{кр}$  ( $t_{эмп} = 6,64$ , при  $t_{кр1} = 2,00$ ;  $t_{кр2} = 2,66$ ) при  $p = 0,01$ ;

2. Различия между средними значениями демонстративности на базе Опросника дезадаптивных черт характера в экспериментальной группе *подростков, воспитывающихся в детских домах*, до и после эксперимента –



достоверны, так как  $t_{эмп} > t_{кр}$  ( $t_{эмп} = 3,11$ , при  $t_{кр1} = 2,00$ ;  $t_{кр2} = 2,66$ ) при  $p = 0,01$ . В контрольной группе достоверных отличий не выявлено. Различия между средними значениями уровней демонстративности в контрольной и экспериментальных группах *подростков, оставшихся без попечения родителей*, после эксперимента – достоверны, так как  $t_{эмп} > t_{кр}$  ( $t_{эмп} = 10,6$ ) при  $p = 0,01$ .

Таким образом, по данным результатам опытно-экспериментальной работы мы можем констатировать то, что применяя эффективные формы и методы психолого-педагогической коррекции мы снижаем уровень демонстративного поведения, формируем адекватную самооценку, эмоциональную устойчивость, развиваем навыки благоприятного общения со сверстниками и воспитателями, нормальное поведение *подростков, воспитывающихся в детских домах*.

#### Литература

1. Валеева, Р.А., Марганов, А.С. Особенности развития социально-правовой компетентности воспитанников детского дома. - Образование и саморазвитие. – 2010. - № 6 (22). - С. 91-96.
2. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: Изд-во Московского университета, 1990. – С. 21-34.
3. Кравченко, А.С. Мотивация демонстративного поведения: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ им. М.В.Ломоносова, 2001. – С. 23-78.
4. Личко, А.Е. (2010) Психопатии и акцентуации характера у подростков. - М.: Речь, 2005. – С. 23-28.
5. Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. Дети без семьи. - М.: Педагогика, 1990. – С. 5-9.
6. Соколова-Бауш, Е.Н. Самопрезентация как фактор формирования впечатления о коммуникаторе и реципиенте. Дис. ... канд. пед. наук. - М.: МГУ им. М.В.Ломоносова, 1999. – С. 22-45.
7. Шепель, В.М. Имиджология. Секреты личного обаяния. - М.: Культура и спорт, 1994. – С. 4-8.
8. Leary, M.R., Kowalski, R.M. (1990) Impression management: A literature review. *Psychological Bulletin*. – 107, 34-47.
9. Schlenker, B.R., Weigold, M.F. (1992) Interpersonal processes involving impression regulation and management. *Annual Review of Psychology*, 43, P. 133-168.
10. Tedeshi, J.T., Riess, M. (1981) Identities the phenomenal self and laboratory research. In Tedeshi J.T. (ed.) *Impression management theory and social psychological research*. N.Y.: Academic Press.
11. <http://lechebник.info/446/9.htm>- Как быть с демонстративным поведением

УДК 316.354:351

## ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

О.Л.Васянина

#### Аннотация

В статье раскрывается сущность понятия «причины конфликта».

Приводится классификация причин возникновения конфликтов в военном вузе в диаде преподаватель - иностранный военнослужащий. Следовательно, определение причин конфликта позволяет преподавателю не только реализовывать профессиональные задачи в условиях конфликтотенной среды, но и преобразовать ее с целью предупреждения негативных результатов конфликтов.

**Ключевые слова:** конфликт, конфликтотенность, эмпатия, причины возникновения конфликтов, ИВС.

#### Abstract

The article deals with the essence of "causes of conflict" concept. The author provides the classification of the causes of conflicts between a teacher and a foreign military man in military institutions. Therefore determining the reason of conflicts allows the teacher not only to realize professional goals in a conflict-prone environment but to transform it to prevent negative results of the conflicts.

**Keywords:** conflict, conflict-prone, empathy, causes of conflict, foreign military man.

Рассматривая конфликт в современной конфликтологической парадигме, можно сказать, что конфликт – это форма предельного обострения противоречий. Профессиональная

образовательная деятельность как одна из основных сфер человеческого взаимодействия в обществе в значительной степени подвержена конфликтному противостоянию. Конфликты

могут послужить как фактором разъединения, так и фактором солидарности в образовательном процессе. В целях овладения второй позицией преподаватель должен реагировать на предвестники конфликта исходя, прежде всего, из анализа и осмысления собственных действий в учебном процессе, должен оценивать конкретные условия учебного процесса, адекватно определять мотивацию обучающихся к учению, выявлять особенности их поведения и психического состояния, искать причины возникновения конфликтов, уметь разрешать конфликты.

Как отмечает А.Я.Анцупов [1, с. 233], педагогические конфликты имеют особенности, связанные со спецификой учебной деятельности, различием в статусе и возрасте взаимодействующих сторон. Отечественные исследователи в психологии выделяют два подхода к изучению педагогических конфликтов [2, с. 36], [3, с. 32-33]. Один из них фокусируется на передаче опыта разрешения конфликтов педагогами, описании разрешения конфликтных ситуаций, но все это без анализа общих закономерностей возникновения динамики конфликтов. Работы исследователей, рассматривающих второй подход к изучению педконфликтов, пытаются проанализировать общие закономерности возникновения, развития, способов разрешения и предупреждения конфликтов. Л.В.Симонова, проведя анализ современной психолого-педагогической литературы, сделала вывод о том, что практические исследования конфликтов развиваются только, в основном, по двум направлениям: изучение конфликтов в системе «ученик-ученик» и в системе «учитель-учитель».

Педагогические конфликты имеют свои особенности, которые отделяют данный вид конфликта от других межличностных конфликтов. Во многом это связано с особенностями педагогического процесса, который конфликтен «по своей природе» [4]. Это связано с целым рядом факторов: высоким уровнем напряженности педагогического труда; работой всех участников учебно-воспитательного процесса в режиме интенсивной конфликтности; повышенным эмоциональным тонусом, приводящим к снижению роли интеллектуального компонента участников конфликта; проблемным внутренним состоянием педагога и периодами повышенной конфликтности обучающихся, обусловленными недостатками организации процесса обучения и т. д.

Высшие учебные учреждения в этом отношении не исключения, в том числе и военные вузы. Конфликты могут послужить как фактором разъединения, так и фактором солидарности в образовательном процессе. В целях овладения второй позицией преподаватель должен реагировать на предвестники конфликта исходя, прежде всего, из анализа и осмысления собственных действий в учебном процессе, искать причины негативных ситуаций в собственных просчетах и ошибках.

Преподавателю необходимо умение оценивать конкретные условия учебного процесса, адекватно определять мотивацию обучающихся к учению, выявлять особенности их поведения и психического состояния.

Конфликты в образовательной среде вуза классифицируются по следующим параметрам: причинам (объективные, субъективные); субъектам (межличностные, внутриличностные, межгрупповые, конфликты «личность-группа»); последствиям (конструктивные, деструктивные); направленности (вертикальные, горизонтальные и смешанные); области противоречия (социально-трудовые, организационные, педагогические конфликты).

С точки зрения причин выделяется три типа конфликтов [5]:

1) конфликт целей, когда ситуация характеризуется тем, что участвующие в ней стороны по-разному видят желаемое состояние предмета спора в будущем;

2) конфликт взглядов, когда участвующие стороны расходятся во взглядах, идеях и мыслях по решаемой проблеме;

3) конфликт чувств, когда участники конфликта различны в чувствах и эмоциях, лежащих в основе их отношений как личностей.

В конфликтологии существует классификация причин возникновения конфликтов, порождаемых профессиональной деятельностью. Обратимся к классификации У.Ф.Линкольна, где конфликты в профессиональной деятельности классифицируются по пяти основаниям: информация, структура, ценности, отношения и поведение и, следовательно, выделяют пять основных факторов (причин) конфликтов [6]:

1) информационный фактор – это та информация, которая приемлема для одной стороны и неприемлема для другой (неполная, неточная информация одной из сторон; недооценка фактов при решении спорных проблем; дезинформация);

2) структурный фактор – формальные и неформальные характеристики группы (специ-

фика статуса, роли традиций, различных социальных норм и т. д.);

3) ценностный фактор – те принципы, которые провозглашаются или отвергаются, которым будут следовать все члены группы, вносящие чувство порядка и цели существования. К ним относятся ценности:

- личные системы верований и поведения (предрассудки, предпочтения и т.д.);
- групповые системы верований и поведения;
- системы верований и поведения общества;
- ценности всего человечества;
- религиозные, культурные, местные и политические ценности;

4) фактор отношения – удовлетворение от взаимодействия двух и более сторон или его отсутствие. Внимание фиксируется на аспектах:

- основа отношений (добровольные или принудительные);
- сущность отношений (независимые, зависимые, взаимозависимые);
- ожидания от взаимоотношений и т. д.;

5) поведенческий фактор - это стили поведения в конфликтной ситуации: избегание, приспособление, конкуренция, компромисс, сотрудничество.

Необходимым условием эффективного воздействия преподавателя на возникший по тем или иным обстоятельствам конфликт с иностранными слушателями является осуществление им тщательного анализа причин, мотивов, приведших к создавшейся ситуации, целей, вероятных исходов конфликта, участником которого он является.

**Цель статьи** – показать возможные причины возникновения конфликтов между преподавателями и иностранными военнослужащими (ИВС) по результатам исследования, проведенного на базе филиала ВУНЦ ВВС «Воен-

но-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (г. Сызрань).

Исследованием было охвачено 54 преподавателя военных и гуманитарных кафедр и 126 слушателей дальнего и ближнего зарубежья.

Специфика обучения иностранных военнослужащих в военном вузе обусловлена разностью культур, традиций образовательного процесса и взаимодействия «иностранная слушатель – преподаватель», а также состоит в том, что обучающийся является достаточно самостоятельным субъектом образовательного процесса. Педагог, взаимодействуя с иностранной аудиторией, должен быть готов к вступлению в межкультурную коммуникацию. Исходя из этого, преподавателям необходимо ближе знакомиться с культурными традициями, особенностями психологических характеристик личности, своеобразием стиля познавательной деятельности народов, представители которых входят в обучаемую группу. Незнание этих особенностей ведет не только к снижению эффективности учебной деятельности, но и к непониманию, взаимному отчуждению, конфликту. Поэтому очень важно определить причины конфликта, так как, зная причины возникновения того или иного конфликта, легче предпринять конкретные шаги по блокированию их (причин) действия, предотвращая тем самым вызываемый ими негативный эффект.

На вопрос «Часто ли возникают конфликты в образовательном учреждении?» ответы преподавателей распределились следующим образом: 7,4% - часто, 22,2% – иногда, 59,2% - редко, 11,1% - не возникают. Ответы слушателей распределились так: 14,22% - часто, 43,45% - иногда, 18,96% - не возникают конфликты. Наличие эпизодических конфликтов с преподавателями фиксируют 18,96% опрошенных (рис.1.).

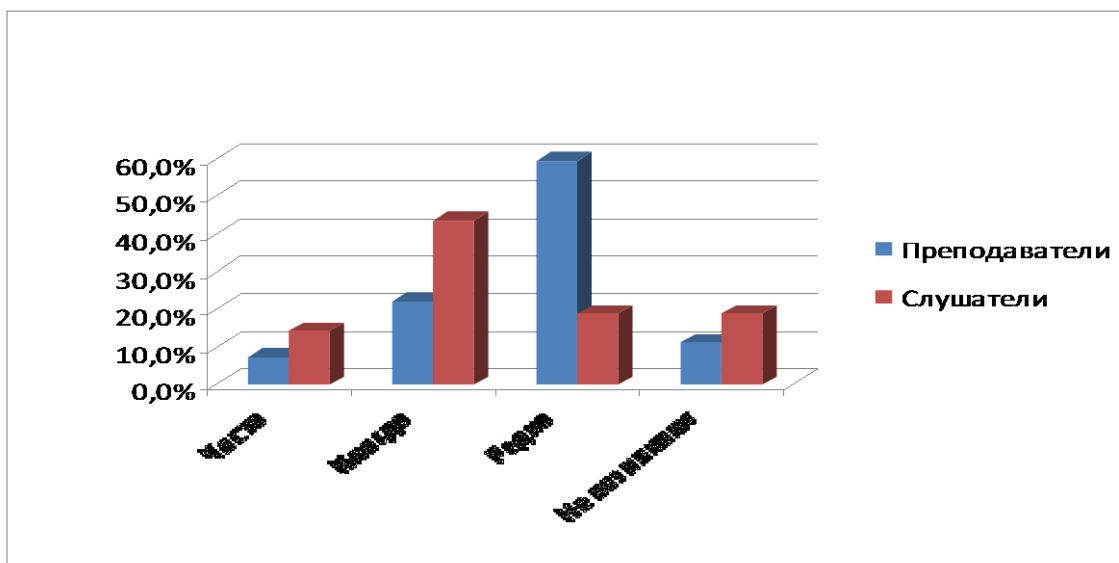


Рис.1. Частота возникновения конфликтов в образовательном учреждении

Примечание:  
1- ответы преподавателей  
2- ответы слушателей

На рисунке 2 представлено распределение ответов преподавателей и слушателей на вопрос «Кто, по вашему мнению, является

инициатором возникновения конфликтов: преподаватель или слушатель?»

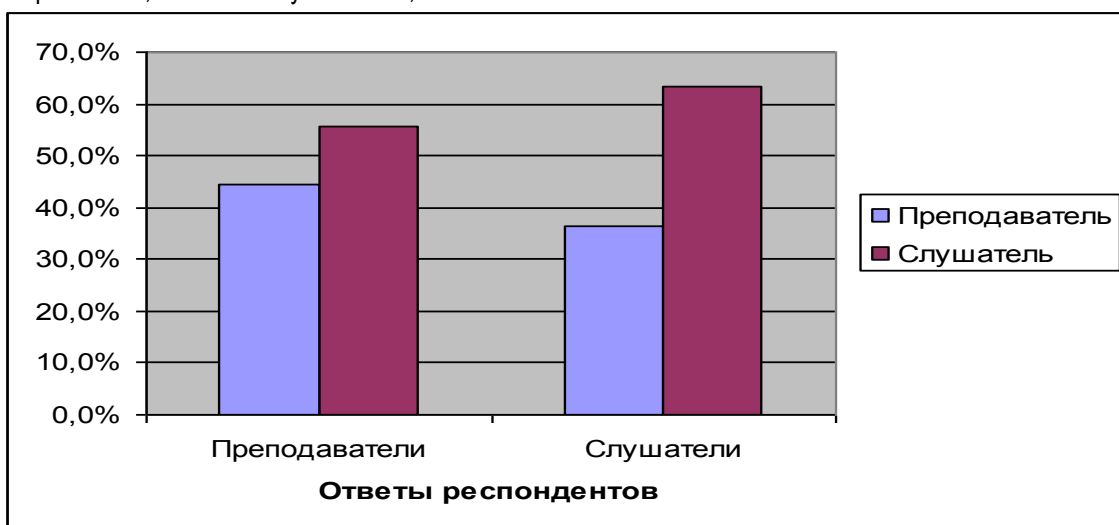


Рис. 2. Инициаторы возникновения конфликта

Ответы преподавателей распределились следующим образом: 44,4% считают инициатором конфликта преподавателя, 55,5% - слушателя. Ответы опрошенных слушателей распределились иначе: 63,2 % респондентов инициатором конфликта назвали преподавателя и только 36,2% - слушателя.

Анализ ответов анкетирования слушателей позволяет разделить преподавателей на 2 профиля (типа): преподаватель как субъект затрудненного общения и преподаватель как субъект незатрудненного общения. Особенности поведения преподавателей первого типа

характеризуется: умением преподавателя объяснять, аргументировать свои предложения, замечания; умением видеть в слушателе его индивидуальные особенности; умением преподавателя вовремя выйти из общения, прекратить его, учитывая ситуацию и состояние слушателя; демонстрировать свое понимание особенностей слушателя; умением преподавателя точно оценивать чувства и настроение слушателей; доверительным отношением к слушателям; приятной внешностью преподавателя.

Необходимо отметить, что эмпатия является важным качеством преподавателя для предотвращения или компетентного урегулирования конфликта и повышается вместе с педагогическим опытом.

Преподаватели, обладающие низкой эмпатией, дают чаще всего стереотипные оценки, разделяя слушателей на успевающих и неуспевающих, неуспевающих учащихся на лентяев и неумных. Преподаватели, обладающие высокой степенью эмпатии, выделяют до 20 типов неуспевающих учащихся. Чем выше уровень эмпатии, тем чаще в конфликтах прибегают к сотрудничеству и компромиссу как пути выхода из него.

Для преподавателя второго типа характерны такие особенности как:

- неумение преподавателя поставить себя на место слушателя;
- отсутствие проницательности, неумение предвидеть ситуацию;
- стремление занимать ведущую позицию;

- высокомерное отношение к слушателям;
- концентрация внимания преподавателя на собственных мыслях и чувствах.

Для нашего исследования важным являлось выявление причин возникновения конфликтов в военном вузе.

На вопрос «Каковы, по вашему мнению, причины конфликтов» ответы иностранных слушателей распределились следующим образом: 45,03% слушателей называют отсутствие учета норм и ценностей, традиций, разных культур преподавателем; 6,32% - неумение самих слушателей получать знания; 20,54% - языковой «барьер»; 12,64% - «нелюбовь» преподавателя к слушателю, незнание преподавателем индивидуальных особенностей слушателей; 6,32%- методическое несовершенство педагога (как неумение заинтересовать предметом); 8,69%- завышенные требования преподавателя к слушателю при изучении дисциплины (рис. 3.).

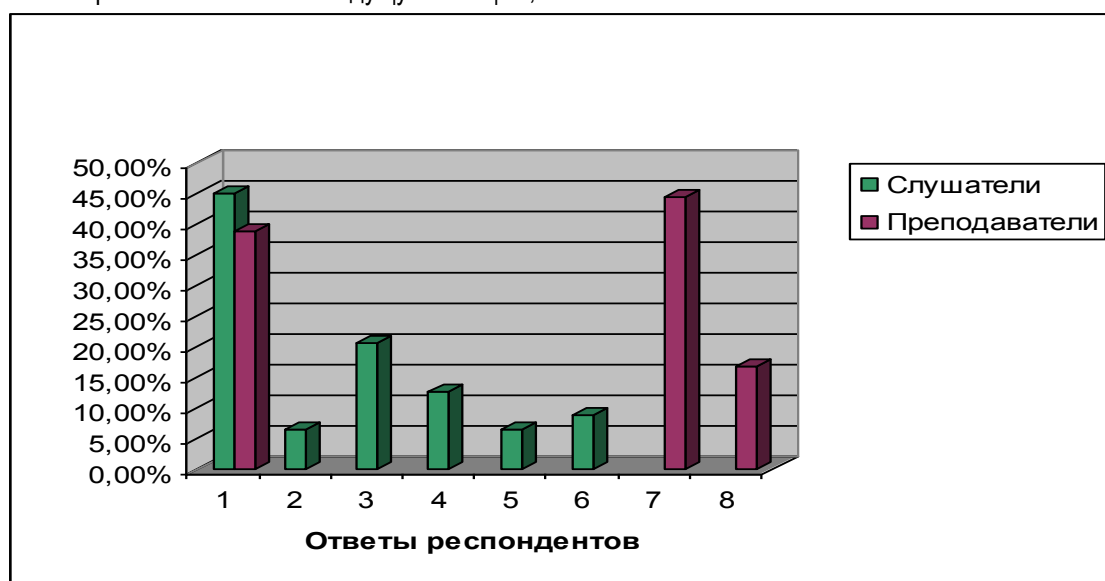


Рис. 3. Причины возникновения конфликтов

Примечание:

1. Отсутствие учета норм и ценностей разных культур
2. Неумение самих слушателей получать знания
3. Языковой барьер
4. «Нелюбовь» преподавателя к слушателю, незнание преподавателем индивидуальных особенностей слушателей
5. Методическое несовершенство педагога
6. Завышенные требования преподавателя к слушателю при изучении дисциплины
7. Нарушение норм, регулирующих социально-ролевые отношения в учебной деятельности
8. Межличностные отношения
9. Неправильная организация учебно-воспитательного процесса

Высокий процент незнания слушателями норм и ценностей, а также неумение их учитывать (или отсутствие учёта) объясняется столкновением с незнакомой для ИВС нормативной средой, где происходит повседневная

жизнь и коммуникация, которая качественно отличается от норм и моделей поведения родной культуры. Нормативная среда представляет собой совокупность культурных стандартов и знания юридических законов и администра-



тивных правил, осведомление с которыми является обязательным для всех ИВС. При этом нормативная среда подразумевает наличие юридических законов, административных правил, военного устава и приказов, осведомление с которыми является обязательным для всех военнослужащих, находящихся в поле деятельности нормативной социокультурной среды военного вуза.

Особый интерес для нас представляет оценка возможности разрешить конфликт. Именно конфликты сферы межличностных отношений относят ИВС к неразрешенным конфликтам. Оценка слушателями конфликта как неразрешимого сказывается и на отношении к предмету, увеличивается число ответов: «Не интересен данный учебный предмет». Это касается прежде конфликтов, возникших на уровне межличностных отношений. Разрешение межличностных конфликтов требует специальных конфликтологических знаний. Однако большинство преподавателей военного вуза такими знаниями не обладают. Таким образом, интолерантные отношения оказывают отрицательное влияние на учебный процесс.

Наиболее легко разрешимыми конфликтами между преподавателями и ИВС, по мнению слушателей, являются конфликты, регулирующие социально-ролевые отношения в учебно-воспитательном процессе.

Анализ представленных на рисунке 3 ответов преподавателей показывает: что 38,85% преподавателей называют первой причиной конфликта - отсутствие учета норм и ценностей разных культур; 44,4% - второй характерной причиной называют нарушение норм, регулирующих социально-ролевые отношения в учебной деятельности (пропуски занятий без уважительных причин, плохая подготовка к учебным занятиям, опоздания, несбалансированное ролевое взаимодействие преподавателей и слушателей, завышенные требования ИВС к полученным оценкам); 12,95% - указывают на межличностные отношения (неприятность, неуважительное отношение, психологи-

ческая несовместимость и т. д.), 3,7% - недовольны неправильной организацией учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования показал, что изучение причин конфликта в учебно-воспитательном процессе между преподавателем и ИВС позволяет определить некоторые пути предупреждения и преодоления конфликтов:

- 1) формирование этносоциальной компетентности преподавателей военного вуза;
- 2) проведение системной и целенаправленной психолого-педагогической диагностики учебно-воспитательного процесса преподавателей военного вуза при работе с ИВС с целью определения уровня и стимулирования развития конфликтологической компетенции преподавателей;
- 3) гуманизация общения преподавателей и иностранных слушателей, создание положительного эмоционального фона их взаимодействия;
- 4) учет индивидуально-психологических особенностей ИВС.

#### Литература

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 233 с.
2. Симонова, Л.В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения: дис. ... канд. психол. наук / Л.В.Симонова. – М., 1989. – С. 36-37.
3. Соколова, Е.А. Влияние межличностного конфликта на эффективность взаимодействия педагога с коллективом старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук / Е.А.Соколова. – М., 1992. – С. 32-33.
4. Куприянов, Р.В. Межличностные конфликты в диаде преподаватель./ Р.В.Куприянов - Казань, 2011. - 89 с.
5. Конфликтология / Под ред. А.С.Кармина. - СПб.: «Лань», 1999. – С. 34-56.
6. Петровская, Л.А. О понятийной схеме соц.-психол. анализа конфликта / Теоретические и методологические проблемы социальной психологии./ Л.А.Петровская. - М., 1977. – С. 20-45.

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФИЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.02:54

### ХИМИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ В КОМПЛЕКСЕ «ПРОФИЛЬНАЯ ШКОЛА – ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ВУЗ»

Д.Ф.Хайбрахманова

#### Аннотация

В статье обоснована необходимость системы химической подготовки, проведен анализ понятий «система», «системный подход», «компетентность», «компетенция»; определены этапы химической подготовки (предпрофильный, профильный, специализированный), раскрыты содержание каждого этапа химической подготовки, рассмотрены принципы процесса формирования химической компетенции (системности, целостности, единства функций, воспроизводимости, интеграции, систематизации, преемственности).

**Ключевые слова:** система, системный подход, компетентность, компетенция, профильное обучение, химическая подготовка.

#### Abstract

In the article we proved the need of system in training in chemistry, carried out the analysis of concepts "system", "system approach", "competency", "competence"; defined the stages of preparation in chemistry (preprofile, profile, specialized), revealed the content of each stage of chemical preparation, considered the principles of process of forming chemical competence (systemicity, integrity, unity of functions, reproducibility, integration, systematization, continuity).

**Keywords:** system, system approach, competency, competence, profile training, chemical preparation.

Характерной особенностью современного экономического развития страны является создание наукоемких технологий, способных обеспечить выпуск высокотехнологической продукции, что требует изменения в системе подготовки инженеров вообще и инженеро-технологов в частности. Анализ требований к подготовке инженера-технолога наукоемкого производства, проблем профессиональной подготовки таких инженерных кадров в вузе, позволил сделать нам вывод о том, что одним из ключевых условий успешного освоения профессии инженера-технолога, а, следовательно, в конечном счете, и эффективной профессиональной деятельности в условиях наукоемкого производства, является общехимическая подготовка. Основой общехимической подготовки выпускников вуза является соответствующая химическая подготовка выпускников средней школы. Однако, традиционная система школьного химического образования не в полной мере обеспечивает высшую школу подготовленными абитуриентами, что требует смены «вектора» преобразований довузовской подготовки, которая может быть реализована в форме профильного обучения. Профильное

обучение представляет собой способ дифференциации и индивидуализации образования за счет нововведений и изменения структуры, содержания и организации образовательного процесса и создает возможность более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, формировать интерес к продолжению образования и получению современной профессии, что позволяет нам рассматривать профильное обучение как базис системы довузовской профессионально направленной химической подготовки. Химическую подготовку в профильной школе, мы рассматриваем как начальный этап общехимической подготовки инженеров-технологов по направлению подготовки «Химическая технология».

Химия – это фундаментальная дисциплина, на базе которой предоставляется возможность формирования химической компетентности. Для этого, при переходе к систематическому изучению дисциплины «Химия» на профильном (углубленном) уровне в профильной школе, необходимо разработать систему химической подготовки, в которой необходимо предусмотреть подсистему формирования химической компетенции. Эта система должна спо-

способствовать повышению качества подготовки выпускников профильной школы, а в конечном счете и выпускников профильных вузов.

Создание такой системы требует изменений как в сфере высшего профессионального образования, так и в сфере школьного образования, в соответствии с тенденциями развития профессиональной деятельности, науки, техники, общества в целом.

Само слово «система» многие ученые употребляют в разных словосочетаниях, однако смысл концентрируется на том, что система состоит из взаимосвязанных элементов. Так, например, по определению академика П.К. Анохина, «системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер **взаимосодействия** компонентов на получение фокусированного полезного результата» [1, с. 31].

В современной науке исследования систем разного рода проводится в рамках системного подхода. Системный подход - направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта, на выделение многообразных типов связи в нем и сведение их в единую теоретическую картину. Системный подход к изучению любых сложных объектов, явлений, процессов предполагает рассмотрение их в виде совокупности взаимосвязанных, взаимообусловленных элементов, функционирующих для достижения единой цели, исследование содержания и характера этих элементов, связей и отношений между ними, выявление на этой основе закономерностей функционирования и развития самих объектов, явлений, процессов.

В педагогической науке разработкой системного подхода занимались такие ученые как С.И.Архангельский, В.П.Беспалько, Н.В.Кузьмина.

В.П.Беспалько отмечает: «Под педагогической системой мы понимаем определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [2]. Считаем, что такое определение емкое и будет содействовать успешной компоновке элементов, входящих в систему совершенствования химической подготовки.

Решение проблем, связанных с химиче-

ской подготовкой, может быть осуществлено только на системной основе, т.е. при функционировании упорядоченного множества взаимосвязанных психолого-педагогических компонентов, подчиненных целям обучения. Дидактическая система включает в себя следующие компоненты: цели образования, цели обучения, содержание образования, методы обучения, дидактические средства обучения, методы контроля и оценки результатов обучения, преподавание - деятельность учителя, учебная деятельность обучающихся, формы организации обучения, дидактические принципы, которые задают определенную стратегию обучения, дидактические условия, характеризующие в целом процесс обучения.

Дидактическое условие – это обстоятельство процесса обучения, которое представляет собой результат организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей, результат отбора, конструирования и применения элементов содержания и методов.

С учетом этого, под педагогической системой будем понимать комплекс (совокупность) таких взаимообусловленных, взаимодействующих компонентов, как цель, принципы, содержание, формы, методы, средства, субъекты учебного процесса, которые, **взаимосодействуя**, реализуют достижение прогнозируемого результата (гарантированного успеха).

Функциональные компоненты любой педагогической системы связывают основные структурные компоненты в процессе деятельности учителя и учащихся. Следовательно, осуществление образовательного процесса должно предусматривать четкую постановку цели, реализацию общедидактических принципов, научный отбор содержания, обоснованный выбор форм, методов и средств обучения, а также совместную деятельность участников образовательного процесса для достижения намеченного результата. Все это требует системного подхода к обучению химическим дисциплинам для обеспечения высокого уровня химической подготовки учащихся в комплексе «профильная школа – технологический вуз».

Система химической подготовки в профильной школе как целостный процесс включает несколько этапов, содержание которых определяется тремя этапами:

– предпрофильный этап – на уровне определения готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, интересов, общих способностей и склонностей, склонно-

стей к определенному типу профессий, уровня умственного развития, типы мышления и т.п. Содержание этапа – базовое образование, которое должно предшествовать профильному (углубленному) изучению дисциплины «Химия». Оно направлено на формирование интереса к самоопределению;

– профильный этап – на уровне введения в профессию для формирования представлений о целостной профессиональной инженерной деятельности и будущей профессии. Содержание этапа – углубленное изучение дисциплины «Химия», введение спецдисциплин, спецкурсов. Оно направлено на развитие выявленных склонностей, интересов, способностей к определенным видам деятельности, личностное самоопределение, реализацию личностного и интеллектуального развития. Основное назначение этого этапа состоит в выборе профиля обучения, формировании потребности в избранной профессии;

– специализированный этап – на уровне выявления степени выраженности профессиональных склонностей, интересов и склонностей к активной, творческо-преобразовательной, продуктивной деятельности, готовности к практической деятельности по выбранной профессии. Содержание этапа – наполнение усложняющим содержанием химических дисциплин, расширение спектра спецкурсов, введение элективных курсов, индивидуальных проектно-исследовательских, творческих работ. Оно направлено на развитие способностей к профессиональной и личностной самопрезентации. Основное назначение этого этапа состоит в готовности к освоению профессии, самореализации.

Профильное обучение осуществляется на основе обязательного общеобразовательного минимума. Углубленное изучение дисциплины «Химия» предполагает достаточно продвинутый уровень химической подготовки школьников, который позволяет достичь высоких результатов, содействует более глубокому проникновению во внутреннюю сложность изучаемых явлений и процессов, в логику науки, содействует лучшей систематизации понятий. Она укрепляет единство знаний, так как благоприятствует их переструктурированию и трансформации.

Изучение дисциплины «Химия» на профильном (углубленном) уровне мы рассматриваем как начальный этап подготовки будущих инженеров-технологов, т.к. химия, как одна из фундаментальных наук, дает теоретические

знания и практические навыки, необходимые инженеру в его будущей профессиональной деятельности связанной с химией и химической технологией и способствует формированию профессионально значимых качеств инженера-технолога, формированию и развитию профессиональной компетентности, основу которой составляет химическая компетентность.

Компетентность мы рассматриваем в рамках предметной деятельности в контексте овладения учащимися определенным набором способов деятельности по отношению к конкретному предмету воздействия - углубленное изучение химии на профильном уровне, что позволяет использовать понятие «химической компетентности». Химическую компетентность мы рассматриваем как результат обученности и определяем ее как:

– интегрированную структуру с высокой степенью интеграции представленных элементов, позволяющих решать комплекс задач, направленных на освоение новых для учащихся способов деятельности и формирования системы ценностей;

– осознанную деятельность, т.к. присутствуют умения трансформировать изучаемые объекты, творчески применять описания явлений, процессов, законов, понятий;

– форма продуктивной деятельности;

– результат образования, представляя ее как новообразование, которое формируется у учащихся при конкретных условиях на определенных этапах обучения.

Цель формирования химической компетентности направлена на овладение системы компетенций таких как: готовность к учебно-познавательной деятельности; степень учебно-познавательной мотивации; система предметных и общеучебных знаний, умений и навыков; владение теоретическими способами познания окружающего мира; владение эмпирическими способами познания окружающего мира; правильное восприятие окружающего мира.

Исходя из цели формирования химической компетентности, нами определено содержание компонентов (компетенций) - это мотивационный, когнитивный, операционный.

Компетенция используется нами для обозначения интегративных характеристик качества подготовки учащихся и как результат образования.

Так как, основной целью химической подготовки на уровне профильной школы является формирование химической компетенции, то

химическую компетенцию мы рассматриваем как освоенные способы деятельности, основанные на полученных знаниях, умениях и навыках, т.е. как компетентность в действии.

На каждом уровне и ступени химического образования последовательно и непрерывно формируется химическая компетенция разного уровня, каждый последующий уровень химического образования основывается на химической компетенции, сформированной на предшествующем образовательном уровне.

Процесс формирования химической компетенции строится на принципах:

- системности, дающим возможность подразделить конечную цель и весь целостный образовательный процесс химической подготовки на подсистемы в виде законченных этапов, видеть внутренние и внешние системные связи;

- целостности, позволяющим представить всю полноту структуры и содержания процесса химической подготовки, адекватно отражающего целостную структуру и содержание профессионально направленной, опережающей подготовки инженера в соответствии с требованиями производства;

- единства функций, предполагающим сосредоточение образовательной, воспитательной, развивающей, профориентационной деятельности, форм организации, методов и средств обучения на главную конечную цель – подготовку инженеров-технологов, способных успешно осуществлять профессиональную деятельность в условиях наукоемкого производства;

- воспроизводимости, выражающимся в периодическом обновлении проектируемой системы химической подготовки, благодаря чему может быть достигнуто непрерывное отражение в учебном, воспитательном процессах подготовки инженеров изменений, происходящих в профессиональной деятельности инженера-технолога, технике, технологиях;

- интеграции, ориентирующим на взаимосвязь и взаимодействие этапов системы химической подготовки; на интеграцию образовательной, воспитательной, профориентационной деятельности и адекватных им форм организации, методов и средств обучения;

- систематизации, то есть обеспечения строгой и последовательной систематизации содержания всех этапов системы химической подготовки, позволяющей обеспечить ее логическую завершенность;

- преемственности различных этапов пу-

тем превращения процесса химической подготовки в процесс непрерывного развития личности методами и средствами учебно-воспитательной деятельности.

На предпрофильном этапе важно учитывать интеллектуальное развитие, цели, намерения, ценности и ориентации учащихся. Во время профильного обучения учащиеся рассматривают собственные возможности овладения избранной предметной областью и дальнейшие перспективы обучения, корректируют свои планы. По мере углубления профиля сложнее изменить уже избранное направление, но после окончания основной школы до перехода на уровень специализации возможно «перепрофилирование», т.к. в лицее естественнонаучного профиля подготовка ведется по двум направлениям: техник-аналитик химических производств, техник-технолог химических производств.

На специализированном этапе необходимо учитывать готовность к освоению профессии, самореализации и личностной самопрезентации.

Конечная цель системы химической подготовки учащихся профильной школы – создание целостного представления о процессе общехимической подготовки, являющейся базой, способствующая успешному вхождению в профессию инженера-технолога.

При определении конечной цели системы химической подготовки нами учитывались:

- необходимость формирования представлений о профессии инженера-технолога, определение личностных социально-профессиональных предпочтений и возможностей их реализации;

- непосредственная включенность профессионального контекста в образовательный процесс как основное условие развития профессиональной направленности учащихся;

- возможность использования в процессе обучения средств и методов профессиональной ориентации, способствующих развитию профессиональной, социальной и личностной мобильности будущего инженера-технолога;

- непосредственная включенность производственной практики в процесс профессионального обучения, способствующая формированию практических навыков, умений и опыта производственной деятельности;

- непосредственная включенность профильной школы в процесс подготовки будущего инженера-технолога как одного из основных



условий его профессионального и личностного становления.

Систему химической подготовки учащихся профильной школы следует рассматривать в качестве стратегической цели, способствующей ориентированному на профессию инженера-технолога выпускнику успешно овладеть профессией в процессе обучения в вузе. Эта система должна быть комплексной и включать в себя совокупность таких взаимодействующих, взаимообусловленных компонентов, как цель изучения курса «Химия», содержание, организационные формы, методы, средства, деятельность субъектов образовательного процесса, которые взаимодействуя, реализуют гарантированный результат - высокий уровень

химической подготовки.

Таким образом, химическая подготовка учащихся в комплексе «профильная школа – технологический вуз» является реальной основой опережающего обучения, звеном, определяющем идеологию подготовки инженерных кадров, способных работать в условиях наукоемких химических производств.

#### Литература

1. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функциональной системы. Избранные труды. - М.: «Наука», 1978. - 399 с.
2. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Воронежский ун-т, 1977. – 240 с.

УДК 54-138 (07)

### МАТЕРИАЛИСТИЧЕСКИЙ ПСИХОАНАЛИЗ БАШЛЯРА КАК МЕТОД ГУМАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗКОЛЛОИДНОЙ ХИМИИ В ВУЗЕ

Т.В.Хекало

#### Аннотация

Задача гуманизации преподавания естественной дисциплины физическая и коллоидная химия решена благодаря использованию метода психоанализа Башляра. Проведено сравнение теорий психоанализа Фрейда, Юнга и Башляра. С точки зрения образовательной цели показано, что объекты, с которыми студенты проводят лабораторные эксперименты, имеют онирические ценности.

**Ключевые слова:** гуманизация, физическая и коллоидная химия, психоанализ Башляра, онирические ценности, лабораторный практикум.

#### Abstract

The humanization of teaching such natural science disciplines as physical and colloid chemistry was achieved due to the use of the of psychoanalysis methods by Freud, Jung, and Bashlar. In terms of educational objectives it is shown that the objects with which students conduct laboratory experiments have oneiric values.

**Keywords:** humanization, physical and colloid chemistry, Bashlar's psychoanalysis, oneiric values, laboratory practical work.

Постоянное обновление знаний каждым человеком, реализация современного лозунга «образование в течение всей жизни» является основой успешного развития общества и государства. В условиях кардинальных перемен в идеологии, общественной жизни в целом и в образовании, в частности, существенные сдвиги происходят и в педагогическом сознании. Целью современного образования стала его гуманизация, т.е. «очеловечивание» образования. Как указано в учебном пособии «Методология педагогики» [1, с. 35], одной из важнейших задач гуманизации образования является задача гуманизации преподавания негуманитарных предметов. Её можно решить, если выделить в каждом подобном предмете одни и

те же фундаментальные части общечеловеческой культуры. Это послужит тому, что любой естественный или точный предмет, например, физика, химия, математика, будет реализовывать, кроме узких специальных задач дисциплины, также эмоциональную сферу учащихся и их ценностную, по определению, гуманистическую ориентацию.

Модернизацию высшего медицинского и фармацевтического образования в России невозможно осуществить без усовершенствования всей системы обучения, прежде всего, такой естественной дисциплины, как физическая и коллоидная химия (ФКХ). Сейчас, в начале 21 века, ФКХ, вместе с квантовой химией, считается теоретической базой всех химиче-

ских дисциплин. ФКХ – это фундаментальные науки. Курс ФКХ в вузовском медицинском и фармацевтическом образовании завершает цикл как общеобразовательных, так и химических наук. ФКХ – самые многогранные и сложные науки в химическом образовании, они приближают химию к точным наукам, к физике и математике, и поэтому очень трудны как для преподавания, так и для изучения. Целью данной научной работы является предложение метода гуманизации преподавания ФКХ в медицинском и фармацевтическом вузе.

Как хорошо известно, связь с философией – неперенное условие развития педагогической мысли. С другой стороны, в любом педагогическом исследовании обязательно следует учитывать психологические характеристики учащихся-студентов. В виду этого для решения задач педагогики высшей школы, необходимо осмыслить ведущие тенденции развития современного, постмодернистского общества, а также особенности психического склада, проблемы и потребности его представителей. Эта задача предполагает новые направления, иные способы и формы педагогической деятельности.

Как сказано в сборнике «Психоанализ и науки о человеке» [2], в нынешнее время в России наблюдается повышенный интерес к психоанализу. Причин тому несколько, и одна из них – объективная потребность в развитии субъекта как реальности. «Нам важно развить и укрепить индивидуального субъекта, способного меняться и заинтересованного в цивилизующих преобразованиях общества» [2, с. 6]. Прорастание психоанализа в другие научные дисциплины безграничны. Причина этого заключается в многогранности самого психоанализа, который можно рассматривать как знание особого рода, а также можно трактовать его и как особое отношение к знанию вообще. Эти два отношения к психоанализу лежат в центре теоретико-познавательной проблематики любой науки в ее связи с психоанализом, надо думать, что физическая и коллоидная химия здесь не является исключением.

Существует множество теорий и методов психоанализа, но главным постулатом для всех них остаются слова Фрейда: «глубинная психология, открытая психоанализом, фактически является психологией обычной, нормальной психической жизни» [Ивон Брес «Психология и психологизм» в [2, с. 386]. Целью данной работы является использование теории «материалистического психоанализа» Г.Башляра в пре-

подавании вузовского курса физической и коллоидной химии.

При изучении работ знаменитых философов XX века, которые занимались философскими основами естественных наук, прежде всего обращают на себя внимание работы Г.Башляра. Это французский философ и искусствовед, по фундаментальному образованию – химик, преподавал химию в колледже. Одной из важных составляющих философского наследия Г.Башляра является исследование психоаналитического значения для воображения человека образов классических «материальных стихий»: земли, воды, огня, воздуха и т.д. Эта своеобразная психоаналитическая теория Башляра получила название «материалистический психоанализ» или «субстанциальный психоанализ». Метод материального воображения Башляра сильно отличается от метода, принятого в классическом психоанализе Фрейда и Юнга. Рассмотрим основные отличия теории Башляра от теорий Фрейда и Юнга.

1) В методе Башляра не бывает переносных смыслов, т.е. интерпретация нужна.

2) Согласно Башляру, «образы заряжены избыточной и плотной онирической материей, дающей неисчерпаемую пищу материальному воображению... У каждой работы, у каждого способа обработки материи - свой ониризм». «Все эти сопротивляющиеся обработке объекты отмечены амбивалентностями содействия и препятствия. Это существа, которые необходимо укротить» [3, с. 30]. Классические психоаналитики считают, что настоящие противники человека – это люди, и что, как правило, сопротивление, досаждающее психике, всегда социально.

Исходя из этой посылки, психоанализ переводит символы на человеческий язык, интерпретирует их. По Башляру, если в мире символов сопротивление является человеческим, то в мире энергии сопротивление всегда материально.

3) Символ классического психоанализа представляет собой овеществленную сексуальную абстракцию. Образ же у Башляра обозначает глубинные инстинкты. В подтверждение Башляр приводит такой пример: «Приведем ничем не примечательный образ «ребенок с промокашкой». Вот он подносит его к чернильному пятну. Физик скажет, что ребенка интересуют явления капиллярности. Психоаналитик заподозрит здесь потребность в пачканье. На самом же деле грезы шире этого: они

выходят за пределы оснований и символов. Грезы безмерны. Грезящий школьник работает у границы двух вселенных: воды и суши». [3, с. 85].

4) В теории Башляра очень важны такие характеристики как твердость-мягкость, теплота-холод, гладкость-шероховатость, тяжесть-легкость. Башляр считает, что эти характеристики материи гораздо более важны для поэтического воображения, чем соразмерность целого и частей, чувство композиции и т.д. [От переводчика, 3, с. 7]. Вообще в материалистическом психоанализе осязаемое и чувственное гораздо важнее видимого и отдаленного [4, с. 214].

5) Теория материального психоанализа актуальна для образовательного процесса, в этом проявился педагогический талант Башляра. Великий философ поддерживал идею индивидуального трудового воспитания школьников, а грезы материального воображения помогают постигать труд «изнутри».

6) Как писал Башляр, «психоанализ возник в буржуазной среде и довольно часто пренебрегает реалистическим и материалистическим аспектами человеческой воли. Обработка предметов, направленная «против» материи, и представляет собой своего рода естественный психоанализ. Он даёт шансы на скорейшее излечение, поскольку материя не позволяет нам обманываться относительно наших собственных сил» [3, с. 41]. Итак, уподобление физических явлений психическим – положительно для психики, «материальные образы исцеляют». Согласно Башляру, когда человек располагает образы в должном порядке, человеческие действия впоследствии становятся связными даже в мелочах [5, с.154]. Башляр в своих исследованиях проанализировал самый широкий литературный материал, и заключил, что «правильно динамизированные литературные образы динамизируют читателя, они развивают «воображаемую» гимнастику, гимнастику нервных центров» [4, с. 254] Чтение романов и стихов – целебно, так как это действие способствует возвращению человека в природу, к природной материи. Сам интерес к вещам и субстанциям уже целебен. Кроме изучения образов литературы и поэзии, целебным является и сама обработка материи, человеческие действия с ней. Осязаемому и чувственному Башляр отводит надлежащее место рядом с видимым и отдаленным [4, с. 214]. Труд (преодоление материи) обретает сразу и объективную эффективность, и субъективно то-

низирующие свойства. Действие важнее созерцания.

Теория субстанциального психоанализа Башляра имеет много общего с теорией классического психоанализа Юнга и Фрейда.

1) Башляр сохраняет верность опиризму архетипов, укорененных в человеческом бессознательном [3, с. 17]. Башляр признает, что у источников великих архетипов лежат социальные темы, т.е. подлинная архетипизация социальна. Но существуют и архетипы несказанных грез, грез одиночки, которые сможет понять всякий человек, не принимая во внимание социальные условия. Материальные архетипы оказываются не менее важными, чем социальные архетипы [4, с. 189]. В этом и заключается научное открытие Башляра.

2) Как и в классическом психоанализе, предмет изучения психоанализа Башляра – стихийная сила человеческой психики – человеческое воображение.

3) Башляр опирается на психотерапевтический метод Робера Дезуайля. Сущность этого метода – исцеление более или менее депрессивной, расколотой психики с помощью направляемых грез [5, с. 153]. Психоанализ Дезуайля Башляр называет психосинтезом, так как Дезуайль создал условия синтеза для формирования личности заново. Метод Дезуайля – самый ненавязчивый из всех видов психоанализа в среде символов, но символов безымянных, без интерпретации их значений. Башляр называл метод Дезуайля ментальной гомеопатией, а классический психоанализ – ментальной аллопатией.

Итак, все сказанное выше относительно сравнения теорий Башляра, Фрейда, и Юнга, позволяет сделать следующие выводы.

1) Башляр имел базовое образование по химии, долгое время преподавал химию в колледже, затем стал профессором философии в университете. Свой немалый преподавательский опыт Башляр использовал при создании своей теории материального психоанализа, следовательно, представляется перспективным использовать положения теории Башляра именно в преподавании химии;

2) Так как в теории Башляра не бывает переносных смыслов, не требуется интерпретация, которая всегда затруднительна; это облегчает использование метода Башляра в работе со студентами;

3) У каждого способа обработки материи – свой опиризм, выполнение студентами эксперимента по ФКХ, такие операции как расти-

вание, растворение, перемешивание, разрезание - это не что иное, как преодоление сопротивления материи, или субстанции, согласно Башляру;

4) В теории материального психоанализа очень важны такие характеристики материи, как твердость-мягкость, гладкость-шероховатость и т.д. Все эти характеристика вполне подходят для описания веществ, используемых в лабораторном практикуме по ФКХ. Например, растворы, студни – мягкие, кристаллы-дендриты – твердые, шероховатые и т.д. Вообще в такой дисциплине, как химия, имеющей дело с взаимопревращениями твердых, жидких и газообразных веществ, цвет поверхности, ее текстура особенно важны, так как позволяют визуально определить состав вещества, из чего оно сделано.

Все перечисленное позволяет сделать вывод о том, что теория материалистического психоанализа Башляра имеет большие перспективы для использования в преподавании такой фундаментальной естественной дисциплины, как ФКХ. До сих пор примеров такого использования не было, может быть, потому, что ранее Башляра не переводили и не издавали. Книги Башляра начали переводиться на русский язык только с началом перестройки. До этого Г. Башляр был практически не известен в широких кругах.

Рассмотрим применимость метода психоанализа Башляра к изучению таких физико-химических объектов в курсе ФКХ, как студни, гели и кристаллы, выращенные в студнях и гелях. Прежде всего, о причинах выбора именно этих физико-химических объектов. Во-первых, студни (гели) полимеров органической природы – это обычное состояние высокомолекулярных соединений в биологических объектах, поэтому студни представляют большой интерес для биологии, медицины и фармации. Студневые среды являются моделями сред тканей живых организмов. Кристаллы же образуются во многих пищевых и технических продуктах, а так же в тканях и костях организма человека. Во-вторых, рост кристаллов в студнеобразной среде и периодические реакции в студнях относятся к нелинейным динамическим системам, являются примером самоорганизации химических систем и в настоящее время активно изучаются. Третье – «периодические реакции» как объект изучения появились только в последнем ГОСе по ФКХ для фармацевтических специальностей медицинских вузов, до сих пор нет ни одного лабора-

торного практикума, в котором бы присутствовала хотя бы одна лабораторная работа по изучению этого в высшей степени интересного физико-химического явления. По мнению автора, введение в курс ФКХ новых, «нелинейных» объектов ведет к использованию новых методов и средств обучения. Одним из таких новых методов для ФКХ является использование метода материалистического психоанализа Башляра.

Прежде всего, студень (гель) - это научные термины. Эти системы находятся между твердым и жидким веществами, и проявляют свойства и твердого, и жидкости одновременно. Примерами использования студней (гелей) в технике, природе, пищевой промышленности, медицине являются: ил, глина, воск, клей, патока, тесто, желе, смола, латекс, слизь, кисель, спермацет, мармелад и т.д.

Все перечисленные вещества аналогичны по фундаментальным, архетипическим свойствам, они подвижные, мягкие, вязкие, бесформенные и т.д., следовательно, можно предположить, что и онирические грезы о них также одинаковы. Поэтому, с нашей точки зрения, эти объекты в онирических грезах взаимозаменяемы, и что относится к одному из них, следует отнести ко всем. Все эти объекты рассматривает и анализирует Башляр в своих работах [3, 4], представляя их как продукт сочетания воды с другими стихиями.

Например, тесто – это продукт союза земли и воды. Тесто, согласно Башляру, дает первичный опыт переживания материи. Тесто бесформенно, поэтому форма в нем «вытеснена», затушевана, растворена. Башляр считает, что тесто – одна из фундаментальнейших схем материализма. «И нам всегда казалось странным, что философия пренебрегает его изучением» [4, с. 150]. В месиве, тесте действие воды очевидно. При смешении, замесе о воде грезят, представляя воду с активной амбивалентностью. Это означает, что вода в тесте и связывает, и развязывает. Многие типы подсознания любят вязкие, слизистые вещества. Иногда вязкость – след онирической усталости, она мешает грезе двигаться вперед. Согласно Башляру клейкое – синоним ленивого. Грезы о тесте бывают борьбой, стремлением творить, формировать, деформировать. «Собственно говоря, и сам глаз, утомляется от твердых тел. Он хочет грезить о деформации». Тогда как мягкость, деформация – это плоть, это «творог», слово, связанное с идеей творения. Любая обработка тестообразных веществ приво-



дит к познанию поистине позитивной, поистине действующей материальной причины – человек придает форму бесформенному, аморфному. Далее, ил – один из видов материи, обладающих наиболее выразительной архетипичностью Ил, тесто способны принимать и сохранять форму любой вещи [3, с. 89]. Морская вода представляет собой своего рода слизь. Питомцы моря, по большей части, имеют студнеобразный вид зародышей, они впитывают и производят слизистую материю, придавая ей пресный и мягкий характер. Таким образом, морская вода – слизь, является, скорее всего, первопищей и преуотробой всех живых существ. «Нас исцеляют такие материальные образы, нежные и горячие, теплые и влажные, они относятся к воображаемой медицине» [4, с. 181].

«Соприкосновение со спермацетом, растирание, перемешивание его руками, ощущение его мягкости – все это пробуждает глубокую динамическую сопричастность, воистину счастье в материальном смысле слова». Уверенность в равновесии между ладонью и материей, погружение руки в «хорошую», мягкую материю – все равно что погрузиться туда всем существом., в этом источник нашей энергии и нашего здоровья.

Глина, воск, тесто, обладают формотворческой потенцией. «Воображение лучше развивается после того, как переживает достаточно длительный период пластической обработки. Тот, кто рано начинает обрабатывать тестообразные вещества, получает шансы надолго сохранить добрую душу» [3, с. 116]. Деструктивные тенденции проявляются преимущественно как вызовы, которые человек бросает твердым предметам. Работая с различными видами месива, можно понять, как формируется психология подсознания творца, формообразователя.

Если человек в детстве интересуется различными видами вязких веществ (желе, камедь, латекс, гуммиарабик), которые, сгущаясь, приобретают твердость, структуру, то это греза о крови. Разрезание ножом желе – это греза о плоти, которая не кровоточит – все это объекты изучения материального психоанализа, материя бессознательного. Автором в сотрудничестве со студентами было изучено явление регенерации кристалла-дендрита свинца, выращенного в студне [6], эта работа войдет в новый лабораторный практикум по ФКХ. Выполняя эксперимент по регенерациям, студенты многократно разрезают студень с кристал-

лами свинца в нем, затем место разреза самовосстанавливается (регенерирует) и кристаллы вновь отрастают так, как будто они живые. Эта работа очень эффектная, с ней студенты выступали на научных конференциях, она демонстрирует единство живой и неживой природы.

Очень много Г.Башляр писал о металлах и минералах, о кристаллах. Металлы и минералы Башляр сравнивал с растениями и животными, с живой природой. У металлов, минералов и кристаллов жизненный путь прямой, медлительный и холодный, у животных и растений – жизнь хрупкая и ухабистая. Животное царство живет в ритме дня. Растительное – в ритме года. Минеральное царство – жизнью века, исчисляемой тысячелетиями. Башляр восхищается Вернером, одним из создателей минералогии, который призывал познавать минерал напрямую, изучая его пятью органами чувств. Обоняние, осязание и вкус скажут о минерале больше, чем взвешивание [3, с. 230-313]. В кристалле грезят огонь, вода, земля и даже воздух. Один и тот же объект, один и тот же кристалл можно толковать и «по-земному», «по-воздушному», кристалл – это очень многогранный, многозначный онирический объект. Кристалл может считаться основой, примером совершенной формы. «Образование кристаллов, кристаллизация является одним из грандиознейших явлений природы... Если смотреть на вещи шире, то воспроизводство организованных существ, растений и животных есть подлинная кристаллизация». В таких интуициях, согласно Башляру, присутствуют воображаемые ценности (онирические ценности). Грезы о кристаллизации – это грезы о твердости, о затвердении. Кристаллы свинца, меди, олова блестят, а блеск сконденсирован в драгоценных камнях. Таким образом, онирически драгоценные камни сближаются со свинцом, медью и оловом, с неблагоприятными металлами. Эти металлы, наряду с кристаллами, реализуют грезу воли к блистанию. Башляр утверждает, что интерес к осязаемому и чувственному, интерес к вещам и субстанциям в высшей степени «целебен», он «исцеляет», «динамизирует» психику. Осязаемое и чувственное в теории материального воображения ценнее, чем видимое и отдаленное [4, с. 214]. Как пишет Башляр, «современное образование отвращает нас от подобных образов», от целебных онирических образов [3, с. 316]. Человек не только думает, он еще и чувствует. Конечно, в центре философской психологии стоят проблемы познавательной активности, научного



творчества. Но тот субъект, о котором рассуждает Башляр является психологическим субъектом, это индивид, наделенный умом, эмоциями, воображением, аффектами. Это следует учитывать, этому учит Башляр. Один из способов активизации, «динамизации» психики – это чтение литературных произведений, осмысление фундаментальных литературных образов – грез. Второй способ – это работа, преодоление вещей и субстанций, преодоление материи – например, это выполнение студентами лабораторных опытов по ФКХ, а в дальнейшем - и занятия НИРС. Как пишет об этом способе Башляр: «Более чем любой удачный или неудачный опыт, какие издавна показывают учителя физики, эти элементарно простые действия способствуют нашему соприкосновению с материей (минералов)» [3, с. 273]. Если динамизации психики способствует даже неудачный демонстрационный опыт, показанный преподавателем, то какое же целебное действие окажет эксперимент, который студент выполнит сам, своими руками.

Итак, грезы, опирические образы, возникают в воображении человека. Воображение – это стихийная сила человеческой психики. Грезы – символы целебны, динамизируют психику. Способ активизации опирических образов – индивидуальная, материальная деятельность субъекта с данным видом, объектом материального мира. Этот способ вполне доступен, реализуется при выполнении экспериментов в курсе лабораторного практикума по физколлоидной химии.

В настоящее время много говорят о роли лекции в обучении, о роли практических занятий, семинаров, причем нередко предлагается эти формы обучения отменить, но никто до сих пор не сомневается в важности лабораторных занятий. Можно назвать несколько целей лабораторного практикума по ФКХ как части учебно-педагогического процесса, например, содействие более глубокому усвоению теоретического лекционного курса; студенты получают навыки экспериментальной работы; умение обращаться с приборами; самостоятельно делать выводы из полученных опытных данных и т.д. [7]. Но до сих пор нигде не было упомянуто о такой цели, как исцеление, динамизация психики студентов, возбуждение интереса к осязаемому и чувственному, к вещам и субстанциям, радость, интерес, эмоциональный подъем при выполнении эксперимента по ФКХ. По нашему мнению, эту цель выполнения лабораторного практикума, если следовать

теории материалистического психоанализа Башляра, не только следует учитывать при разработке учебно-методических комплексов по химии, и не только по ФКХ, более того, эту цель следует считать одной из самых важных в процессе обучения не только химии, но и других естественных дисциплин, например, физике и биологии.

Итак, результаты данной научной работы приводят к следующим выводам:

1) доказано, что теория психоанализа Башляра, по сравнению с теориями психоанализа Фрейда и Юнга, более пригодна для учебно-образовательных целей; в особенности для преподавания физической и коллоидной химии; и имеет несомненную ценность для решения цели гуманизации преподавания ФКХ;

2) рассмотрено использование метода психоанализа Башляра для некоторых объектов, изучаемых в курсе физколлоидной химии (студни, кристаллы, металлы);

3) показано, что соприкосновение, материальная деятельность с этими объектами при выполнении лабораторного практикума, подействует на психику студентов благотворно, исцеляющее, будет способствовать формированию психологии подсознания творца, формообразователя;

4) показано существования опирических ценностей физико-химических объектов, с которыми студенты впервые сталкиваются на лабораторных занятиях по физколлоидной химии;

5) подтверждено, что динамизация психики студентов-экспериментаторов является одной из целей выполнения лабораторного практикума по физколлоидной химии;

6) рекомендуется учитывать и решать задачи динамизации психики студентов при выполнении лабораторных практикумов не только по химии, но и по другим естественным дисциплинам, например по физике и биологии. Одновременно с задачей динамизации, тонизирование психики студентов-экспериментаторов, несомненно, будет реализовываться и цель гуманизации преподавания этих негуманитарных, естественных дисциплин.

#### Литература

1. Башляр, Г. Земля и грезы воли. / Пер. с франц. Б.М.Скуратова. – М.: Издательство гуманитарной литературы, 2000 (французская философия XX века). – 384 с.
2. Башляр, Г. Вода и грезы. Опыт о воображении материи. / Пер с франц. Б.М.Скуратова. – М.:

- Издательство гуманитарной литературы, 1998 (Серия «Французская философия XX века»). – 268 с.
3. Башляр, Г. Грезы о воздухе. Опыт о воображении движения / Пер. с франц. Б.М.Скуратова. – М.: Издательство гуманитарной литературы, 1999 (Серия «Французская философия XX века»). – 334 с.
  4. Краевский, В.В., Бережнова, Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
  5. Психоанализ и науки о человеке. / Сост. Филиппова Е.В., Шуаре М. – М.: Прогресс-культура, 1995. – 416 с.
  6. Хекало, Т.В. Регенерация дендрита свинца в студнях биополимеров // Современные наукоемкие технологии, 2013. - № 11. - С. 149-152.
  7. Хекало, Т.В. Историко-содержательный анализ авторской формулировки целей изучения, роли и значения курса физической и коллоидной химии по материалам лабораторных практикумов // Вестник Бурятского государственного университета. - Вып. 15. Теория и методика обучения. - Улан-Удэ; Изд-во БГУ, 2011. – С. 72-76.

УДК 378.147

## КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ССУЗ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Т.А.Хайрутдинова

### Аннотация

В предлагаемой статье рассматривается сущностная и содержательная характеристика понятия «конкурентоспособность» в контексте компетентностного подхода в условиях среднего профессионального образования. Автор раскрывает основные составляющие понятий «конкурентоспособность», «компетентность», «компетентностный подход», которые связаны с профессиональным образованием будущих специалистов. В статье показано, что процесс формирования конкурентоспособности студентов учреждения среднего профессионального образования представляет собой один из актуальных вопросов образовательной практики среднего профессионального образования, так как направлен на личностное саморазвитие студентов и формирование ключевых компетенций.

**Ключевые слова:** конкурентоспособность, компетентность, компетентностный подход, студент учреждения среднего профессионального образования.

### Abstract

This article considers essential and substantial characteristic of competitiveness concept in the context of the competence approach in secondary vocational education. The author reveals the main components of the concepts of "competitiveness", "competence", "competence-based approach" relating to secondary vocational education. The article shows the formation of the secondary vocational education institutions' students' competitiveness as one of the actual problems of college education practice because it aims the self-development of students and key competences formation.

**Keywords:** competitiveness, competence, competence approach, student of secondary vocational education institutions.

В недавнем прошлом образовательные учреждения среднего профессионального образования ставили перед собой задачу подготовки квалифицированных работников в соответствии с потребностью в них. И выпускники техникумов и училищ распределялись на предприятия по полученным профессиям. В настоящее время все более четко прослеживается тенденция к самостоятельному поиску работы после окончания ССУЗа. Для успешного трудоустройства выпускники должны обладать необходимыми компетенциями и одной из важнейших задач российской системы образова-

ния является формирование конкурентоспособности студентов.

Поэтому сейчас вопрос о конкурентоспособности как важной профессиональной характеристике все чаще находится в центре внимания исследователей.

Понятие «конкурентоспособность» является относительно новым в российской педагогике. Рассматривая научные подходы к изучению конкурентоспособности необходимо выделить социально-экономический подход и психолого-педагогический подход. К психолого-педагогическому подходу относятся изучение профессионального самосознания, цели и

смысла жизни, то есть ценностно-мотивационной сферы личности. К социально-экономическому подходу следует отнести уровень изучение квалификации специалиста, его профессиональной мобильности, востребованности профессии на рынке труда.

Так, Р.Я.Ахметшин определяет конкурентоспособность в контексте социально-экономического подхода как «сложное индивидуальное образование, имеющее вполне определенную структуру, состоящую как минимум из двух структурных блоков и подструктур. Первый блок можно определить как базовый, формируемый средствами профессионального образования. В него входят: профессиональные знания, практические умения и навыки, техническое мышление, компетентность. Второй блок – личностно-индивидуальный, развивается средствами профессионального образования на основе глубокой личной мотивации обучающегося и включает следующие компоненты: способности, ответственность, опыт регуляции, деятельности, личную направленность» [2, с.16].

Наиболее полно проблема конкурентоспособной личности разработана В.И.Андреевым, автором инновационного курса «Конкурентология». По мнению В.И.Андреева «конкурентоспособная личность - это личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами» [1, с. 7]. Здесь ярко выражена мотивация на творческое саморазвитие, ведь в таком случае, безусловно, возрастает возможность достижения высокого качества в профессиональной деятельности.

Конкурентоспособная личность может определять положительную позицию в отношениях с окружающими ее людьми, проводить сравнение и выделять себя среди других лиц, способна заявлять о себе. Но все это должно достигаться гуманными способами, доказывая зрелость личности, способной двигаться вперед благодаря своим желаниям, силе воли, знаниям и умениям. Из этого следует, что конкурентоспособность личности это проявление зрелости человека.

Для конкурентоспособной личности присуще желание самоутвердиться в своем окружении, быть признанным родителями, педагогами, друзьями. Для развития мотивации для

индивида важно чтобы его результаты были замечены, даже если они и незначительные.

Конкурентоспособность подразумевает наличие профессиональных и общекультурных навыков, владение ключевыми компетенциями, способность конкурировать и добиваться успехов практически во всех сферах деятельности. Первоначальным условием обретения таких качеств является среда, в которой формируется человек, т.е. социальная среда. Человек изначально формирует свою жизнь, основываясь на ценностях, которыми живет общество. В соответствии с ними человек строит свою судьбу, самоопределяется.

Психологическое состояние конкурентоспособной личности заключается в организации собственной жизни, создании благоприятных условий для духовного, интеллектуального существования. Конкурентоспособная личность сама строит модель своей жизнедеятельности, старается «не жить, как все». Основными аспектами жизнедеятельности конкурентоспособной личности, по нашему мнению, являются: нравственный выбор жизненных ценностей, четкость и ясность гражданской позиции в какой-либо деятельности, социальная активность, развитие способности не останавливаться на достигнутом, оптимистический настрой и вера в успешность своего дела.

Формирование конкурентоспособности представляется нам в способности проявления индивидуальности, способности действовать незамедлительно, а не предполагать, что успех придет в ближайшем будущем. Поэтому конкурентоспособная личность должна уметь делать выбор в сложных ситуациях, решать дилемму: сделать или подождать? Только с пониманием того, что он должен проявить свою индивидуальность, не попасть под влияние общества, индивид сможет добиться успеха в конкурентной борьбе. Для достижения успеха недостаточно обладать умением и умственным багажом для выполнения поставленной задачи, также необходимо быть способным вступить в конкурентные, состязательные отношения с другими, поставить себя выше других, сохраняя свою индивидуальность. В этом и заключается проблема. Для современной молодежи необходимо осмысление сущности своей индивидуальности, оценка своих внутренних возможностей, ощущение своей конкурентоспособности. Достичь этого можно только в условиях гуманистического образования и воспитания.

В воспитании конкурентоспособной личности есть определенные этические проблемы. Ценности определяют каждый наш шаг и, соответственно, нашу судьбу. Человек становится лидером общества, если знает свои ценности и живет в соответствии с ними. Но иногда возникает риск развития деструктивной конкурентоспособности, когда успех достигается любыми способами и любой ценой. Это приводит к пренебрежению моральными нормами во имя самосохранения, к сиюминутной выгоде, что в итоге выльется в неэффективность конкурентоспособности. Из этого следует, что преподаватель главным образом должен формировать у студента потребность в нравственном самосовершенствовании, доказывая, что успех приходит только в результате постоянной работы над собой.

Конкурентоспособной личности присуще также стремление к творческому саморазвитию, ведь только с помощью него можно добиться успехов в профессиональной деятельности. Для построения успешной карьеры в конкурентных условиях личности необходимы главным образом лидерские способности.

Таким образом, проанализировав ряд исследовательских работ, мы можем сделать вывод, что на сегодняшний день нет однозначного определения понятия конкурентоспособность. Взяв за основу несколько определений, мы пришли к следующему определению: конкурентоспособность – это качество личности, для которой характерны такие черты как целеустремленность, ответственность, инициативность, способность к творческому саморазвитию, действиям в различных проблемных ситуациях, владение умением свободно общаться и работать в группе, а также ключевыми компетенциями, которые позволяют ей адаптироваться как социально, так и профессионально и добиваться успехов практически во всех сферах деятельности.

С нашей точки зрения, конкурентоспособность личности достигается посредством воспитания и развития у подрастающего поколения высокого уровня нравственной культуры, общепринятых норм и правил ведения конкурентной борьбы.

Исследуя далее вопрос о содержательной и сущностной характеристике понятия «конкурентоспособность» в контексте компетентного подхода, нужно заметить, что этот подход получил свое распространение сравнительно недавно, в связи с модернизацией отечествен-

ного образования. Целью данного подхода является обеспечение качества образования.

По мнению Г.В.Мухаметзяновой, «сущность компетентного подхода состоит в определении целей образования. Цели профессионального образования должны, прежде всего, состоять в формировании у студента готовности обучаться всю жизнь. Только обладая такой готовностью, выпускник обеспечивает свою конкурентоспособность на рынке труда. Профессиональное становление - это процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности, собственной активности, направленной на самосовершенствование» [3, с. 9].

Одной из ведущих целей компетентного подхода в условиях ССУЗ является усиление практической ориентированности образования, формирование умения на практике применить имеющиеся знания.

В настоящее время компетентный подход представляет собой одно из наиболее развивающихся направлений педагогической теории и практики. Его основной задачей является модернизация содержания образования, направленная на удовлетворение потребностей современной экономики и цивилизации. Поэтому следует рассмотреть основные термины и понятия, непосредственно связанные с этим направлением развития отечественного образования. К их числу стоит отнести понятия компетенция, компетентность, ключевые компетенции, компетентный подход.

По нашему мнению, компетентность это соответствие знаний, умений и навыков личности тому уровню сложности решаемых задач и проблем, которые встречаются в ее практической деятельности.

В связи с этим, компетентный подход ставит целью формирование так называемых «ключевых компетенций». Понятие «ключевые компетенции» также является новым в современной педагогике. В глоссарии ФГОС выделяют образовательную, общекультурную, социально-трудовую, информационную, коммуникативную, компетенции в сфере личностного самоопределения и др.[4].

Мы полагаем, что ключевые компетенции вырабатываются только в процессе собственной опытной деятельности. По этой причине процесс обучения должен быть организован таким образом, чтобы студент оказывался в ситуациях, содействующих становлению ключевых компетенций.

Компетентностный подход есть гуманитарный подход, так как он непосредственно связан с идеей подготовки всесторонне развитого и воспитанного человека не только в качестве квалифицированного специалиста, но и в качестве всесторонне развитой личности, участника коллектива и общества. Поэтому одной из задач компетентностного подхода является развитие кругозора, формирование гуманистических целей, способности к личным креативным идеям и решениям наряду с передачей студенту комплекса знаний, необходимых умений и навыков в определенной сфере деятельности. Таким образом, мы видим, что компетентностный подход подразумевает под собой не усвоение знаний и умений, отдельных друг от друга, а освоение их комплексом.

В контексте изучаемой проблемы под компетентностным подходом, при формировании конкурентоспособности студентов в условиях средне-специальных учебных заведений, мы понимаем подход, основанный на формировании гуманитарно-развивающей образовательной среды, где студентам способны помочь развить их ключевые компетенции, которые определяют успешную адаптацию в обществе, развить творческий потенциал, сформировать общие предметные умения и навыки, и развить способности к самостоятельной деятельности. Отметим, что компетентностный подход в подготовке конкурентоспособной личности в условиях ССУЗ направлен не просто на демонстрацию студенту знаний, умений и навыков преподавателя, а на формирование у будущих специалистов профессиональной компетентности, способности действовать и выигрывать в проблемных ситуациях.

Компетентностный подход подразумевает, в отличие от простого «владения знаниями», усвоение тех навыков и умений которые, безусловно, в будущем времени позволят индивиду действовать в сферах профессиональной, общественной и личной жизни. Работодатели и общество сегодня диктуют перечень необходимых компетенций, соответствующих конкурентоспособной личности.

Основными компетенциями, содействующими формированию у личности конкурентоспособности, по нашему мнению, являются:

- способность формирования взаимосоответствия (взаимосвязи) знаний с практической деятельностью;
- готовность и способность к непрерывному самообразованию;

- стремление достичь реального результата, трезво оценивая свои возможности;
- умение контролировать свою деятельность;
- умение заострять особое внимание на тех проблемах, которые непосредственно связаны с достижением поставленной цели;
- умение правильно распоряжаться своим временем;
- умение чувствовать ситуацию, быстро принимать решения;
- способность разрешать конфликты и противоречия;
- умение вести переговоры;
- умение анализировать и синтезировать большой объем информации;
- умение расположить к себе людей, доказывая свою точку зрения;
- умение вести себя, оставляя хорошее впечатление, доброжелательность в общении.

Таким образом, нужно отметить, что для конкурентоспособной личности характерно наличие как профессиональных, так и личностных компетенций. Причем они всегда должны находиться в неразрывной связи друг с другом.

Именно поэтому образовательное учреждение СПО ставит перед собой задачу подготовки своих студентов к полноценной жизни, заключающейся не только во владении определенными академическими знаниями, но и предполагает, непременно, интеллектуальное развитие, развитие уверенности в себе, самостоятельности, адекватности восприятия мира, готовности к саморазвитию и профессиональному росту, развитие стрессоустойчивости и т.д.

При формировании конкурентоспособности студентов в контексте компетентностного подхода в образовательном пространстве ССУЗ, следует рассмотреть роль преподавателя, который уже не является прямым источником знаний. Его главной задачей выступает развитие у студентов инициативности и самостоятельности. Преподаватель становится связующим звеном между студентом и сферой самостоятельной деятельности, в которой студент может проявить и реализовать свои интересы и способности. Преподаватель организует развивающую среду, в которой студенты получают возможность приобретения и развития различных компетенций. Необходимо научить студентов создавать модели, проекты, уметь предвидеть ситуации и противоречия, уметь применять и реализовывать свои знания.



Развитие у индивида таких способностей, как формирование условий для личностного саморазвития, отстаивание своей точки зрения и своих интересов, развитие условий для профессионального роста, являются необходимым условием для решения трудных жизненных проблем, встречающихся на пути. Попадая в образовательное пространство ССУЗа, студент сталкивается с проблемой несоответствия стремлений и ценностей с путями их реализации. Поэтому главной целью здесь становится незамедлительная поддержка и наставление студента, что и подразумевает под собой компетентностный подход. В данной ситуации студент может стать полноценной конкурентоспособной личностью только при условии постоянной интенсивной работы над собой, при условии непрерывного учения. Преподаватель в этом случае должен всеми силами способствовать и поддерживать студента в процессе учения.

Особое значение должно уделяться личным успехам и достижениям студента, которые, в конечном счете, будут формировать систему достигнутых целей и выполненных задач, способствовавших становлению конкурентоспособности студента. Должна выстраиваться ступень систематических, планомерных достижений, которых можно достичь только в процессе воспитания и обучения. Этот процесс со временем должен становиться все более и более значимым для студента, так как он представляет собой пространство, на котором про-

исходит активная жизнедеятельность обучающегося. В этом процессе студент играет главную роль, является главным героем. А преподавателю необходимо формировать у студента ориентацию на успех.

Таким образом, при формировании конкурентоспособности студента педагогический процесс должен быть так организован, чтобы развивать у студента ключевые компетенции, которые в будущем помогут ему стать полноценным членом общества, конкурировать на рынке труда и вести активный образ жизни.

#### Литература

1. *Андреев, В.И.* Конкурентология: учебный курс для творческого развития конкурентоспособности / В.И.Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2004. - 467 с.
2. *Ахметшин, Р.Я.* Педагогические условия формирования конкурентоспособной личности студентов средних специальных учебных заведений Текст: дис. ... канд. пед. наук / Ахметшин Р.Я. - Уфа, 2001. - 156 с.
3. *Мухаметзянова, Г.В.* Теоретико-методологические основы компетентностного подхода организации профессионального образования // Компетентностный подход к профессионально-культурному становлению специалиста. Материалы научно-практической конференции 26/09/2008. – Казань: Изд-во «Отечество», 2008. - С. 9-12.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт / Глоссарий / И-Л. [standart.edu.ru](http://standart.edu.ru)

УДК 378:796.07

## РЕЗУЛЬТАТЫ ФАКТОРНОГО АНАЛИЗА САМОРАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Т.В.Валезанина, С.А.Днепров

#### Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения в социальном партнерстве вуза и малых инновационных предприятий. Представлены результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы исследования, в частности, выявлена факторная структура представлений будущих педагогов профессионального обучения о конкурентоспособности.

**Ключевые слова:** конкурентоспособность; индивидуальный и корпоративный типы конкурентоспособности; факторная структура; структура представлений студентов о конкурентоспособности.

#### Abstract

The article covers the problem of competitive ability development among future teachers of vocational training in social partnership of the University and small innovative enterprises. It presents the results of stating stage of experimental research studies, in particular, reveals the factor structure of the future vocational training teachers' competitiveness perception.

**Keywords:** competitiveness; individual and corporate types of competitiveness; the factor structure; the structure of students' perception of competitiveness.

Подготовка конкурентоспособного работника – задача, которую способен выполнить конкурентоспособный педагог. От него зависит формирование у обучающихся знаний, умений и навыков, профессиональной мобильности, развития способности и готовности к непрерывному образованию. Поэтому высшее педагогическое образование должно быть сориентировано на выпуск педагогов, способных быть конкурентоспособными и готовых сформировать это качество у обучающихся. Под конкурентоспособностью обучающихся нами понимается качество личности, проявляющееся в нацеленности на все более результативную и эффективную образовательную деятельность, которая способствует развитию стремления к более высокой работоспособности, обеспечивающей непрерывный рост производительности труда, на основе возобновляемости, воспроизводимости и улучшения важнейших характеристик способности к труду, но при этом сохраняющее здоровье человека и его гармоничные отношения с окружающими.

Проблема создания конкурентной образовательной среды может быть решена в социальном партнерстве между вузами и малыми инновационными предприятиями. Доказать это на практике мы решили в 2010-2011 уч. г. на констатирующем этапе нашего исследования, когда отношение к конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения по специализации «Предпринимательская деятельность» выявили посредством специально разработанного опросника «Как Вы относитесь к конкурентоспособности?». Он включал в себя 53 вопроса, распределенных по 6-ти блокам, во всех из них были интроспективные вопросы, целью которых – выявление актуального социального опыта студентов, который они получили в процессе непосредственного участия в конкуренции. В исследовании принял участие 221 студент Российского государственного профессионально-педагогического университета, обучающийся по специальности 030500.18 «Профессиональное обучение (экономика и управление)» специализации «Предпринимательская деятельность». Выборка была разделена на экспериментальную (111 человек) и контрольную (110 человек) группу.

Полученные данные были подвергнуты процедуре факторного анализа по методу «Principal components» с вращением «Varimax Raw» в программе «Statistica 6.0» [4]. Это позволило выделить из 53 вопросов анкеты 14

наиболее высоко коррелирующих друг с другом, составивших факторную структуру представлений студентов о конкурентоспособности. Была получена 6-ти факторная структура представлений студентов о конкурентоспособности. Устойчивость данной факторной структуры (общий процент дисперсии факторной структуры) составляет 57 %, что является достаточным [2].

Первый униполярный фактор представлен шестью переменными. Наибольший вес имеет переменная «Уровень конкурентоспособности педагога определяет конкурентоспособность личности обучающегося». Для студентов конкурентоспособный педагог – это личность, обладающая глубокими и всесторонними знаниями, которые ей критически перерабатываются; постоянно осмысливающая полученный опыт, умеющая перевести теоретические и методологические положения в педагогические действия, способная к саморазвитию и самообразованию. Обладая знаниями, позволяющими быть конкурентоспособным, педагог может передать их своим ученикам, сформировав и у них конкурентоспособность, которая зависит не только от знаний, но и от личностных характеристик, качества образования, что обуславливает личный, профессиональный и карьерный успех [3].

Переменная «Существует социальный заказ на подготовку конкурентоспособного работника» свидетельствует о том, что будущие педагоги профессионального обучения осознают, что общество заинтересовано в конкурентоспособном работнике. Что же определяет востребованность работника? Наверняка это не только неповторимость и индивидуальность личности, но и знания, которые делают человека информированным, т. е. обученным и более конкурентоспособным. В свою очередь, соответствие рабочей силы требованиям рынка, открывающее возможность для конкуренции на рынке труда, формирует и определяет конкурентоспособность работника [3].

Переменная «Соревнование – фундаментальный принцип развития конкурентоспособности», - возможно, представлена в сознании студентов посредством ассоциирования понятий «соревнование» и «конкуренция». Соревнование – это такой механизм, который «не дает успокоиться», заставляет всегда и всех «быть в тонусе». Умение рефлексировать, сопереживать, радоваться за других приносит радость не только окружающим, но и самому

себе, что создает обстановку справедливого соревнования. Будущие педагоги профессионального обучения понимают под понятием «соревнование» гармоничное взаимодействие с другими, позволяющее достигать поставленных целей и при этом знать, что соревнование дает возможность получить выгоду не только для себя лично, но и для других, что сопровождается позитивной обратной связью.

Следующая переменная – «Стремление обучающегося к личностному росту способствует формированию конкурентоспособности» – связана с тем, что у будущего педагога профессионального обучения существует потребность в знаниях о самом себе как развивающемся субъекте конкурентоспособности. Представления о себе как конкурентоспособной личности позволяют осознать, что знание является силой у того, кто лучше анализирует, эффективнее и быстрее обновляет и обновляется [3]. Знания о самом себе и знания личности – это серьезное конкурентное преимущество, которое навсегда остается с человеком, поэтому вектор образования будущих педагогов ориентирован на обладание уникальными знаниями и умением создавать конкурентные преимущества при помощи как материальных, так и нематериальных активов – знаний и умений.

Переменная «Малое инновационное предприятие – экспериментальная площадка для развития конкурентоспособности обучающихся» свидетельствует о том, что в сознании студентов данные предприятия ассоциируются с формированием конкурентоспособности. Это «площадки», на которых можно приобретать знания и умения, характерные для конкурентоспособности, увидеть в реальности, как процесс взаимодействия предприятия с внешней средой, и извлечь из этого актуальный социальный опыт, позволяющий стать конкурентоспособным.

Следующая переменная – «Опыт реальных конкурентных отношений в процессе образовательной деятельности формирует конкурентоспособность обучающихся для будущей профессиональной деятельности». Ее наличие свидетельствует о том, что студенты не сомневаются в своих конкурентных преимуществах, полученных во время обучения в социальном партнерстве вуза и работы на малых инновационных предприятиях. Можно предположить, что для студентов этот опыт является одной из составляющих формирующейся конкурентоспособности, в частности, важен опыт познава-

тельной деятельности будущих педагогов профессионального обучения, зафиксированный в форме педагогических знаний. В целом данный фактор был связан нами со *знаниевым компонентом* конкурентоспособности, поскольку он отражает осведомленность студентов о ней. Он связан с корпоративным типом конкурентоспособности, так как формирование знаний предполагает активное взаимодействие педагога и воспитуемого, обмен информацией и духовными ценностями в режиме общения и диалога, взаимодействие с «Другим».

Второй униполярный фактор представлен пятью переменными. Среди них наибольший удельный вес имеет переменная «Условием успешного формирования конкурентоспособности выступает материальное стимулирование обучающихся», что указывает на мотив обеспечения достойной человеческой жизни: «Если работаю лучше остальных, достигаю результатов, значит, достоин получать достойное вознаграждение за свою работу». Такое отношение способствует осознанию личностной значимости работника и одновременно стимулирует желание двигаться вперед и достигать большего.

Переменная «Включение студентов в рамках образовательного процесса в практическую деятельность предприятия является важным условием для формирования их положительного отношения к конкурентоспособности» определяет позитивное отношение обучающихся к вступлению в реальные рыночные отношения на этапе обучения, которые помогут им приобрести опыт практической деятельности. Это, безусловно, в дальнейшем даст конкурентное преимущество, поскольку появляется возможность увидеть на реальных примерах результаты своих практических действий, проанализировать функционирование предприятия, найти свое место в нем, оценить ситуацию и после этого сформировать определенное отношение к своей деятельности и работе в данной организации.

Переменная «Необходимо развивать индивидуальные качества личности, связанные с конкурентоспособностью», предполагает изучение конкурентоспособности через призму личности (мотивы, направленность деятельности, индивидуально-типологические свойства, качества человека). Соответственно у будущего педагога профессионального обучения формируется определенное отношение к себе как будущему работнику. Появляется возможность оценить себя среди других, увидеть

свои недостатки и преимущества, использовать свои преимущества в конкурентных отношениях. Таким образом, расширяется круг отношений к окружающему миру – обществу, людям, самому себе.

Умение мотивировать себя, постоянно работать над собой, самосовершенствоваться, все глубже познавать свои возможности и максимально использовать их в своей жизни и деятельности также определяет отношение к себе и выражается в переменной «Стремление обучающегося к личностному росту способствует формированию конкурентоспособности». Данное отношение способствует росту конкурентоспособности в динамичной и непредсказуемой рыночной обстановке: человек осознает свое преимущество, если действительно конкурентоспособен.

Переменная «Стабильность во взаимоотношениях работника и предприятия стимулирует развитие конкурентоспособности» говорит о том, что такие отношения должны вселить в работника уверенность в своих силах. В современном обществе так обеспечивается устойчивое позитивное отношение к своему будущему. Такой студент осознает наличие обратной связи, становится более активным. У него появляется «корпоративный дух», выражающийся в стремлении приносить больше пользы организации, так как она в свою очередь обеспечивает работнику стабильность в его статусе и доходах. От этого выигрывает и личность, и организация. Появилось серьезное отношение будущих педагогов профессионального обучения к конкурентоспособности, поэтому этот фактор назван нами *реляционным компонентом* конкурентоспособности. Мы считаем, что реляционный компонент прежде всего связан с индивидуальным типом конкурентоспособности, так как выражает отношение личности к себе и окружающему миру.

Третий биполярный фактор представлен шестью переменными. Переменная «Для будущей профессиональной деятельности важно обладать как индивидуальной, так и корпоративной конкурентоспособностью» свидетельствует о том, что для обучающихся важен сам факт обладания данными типами конкурентоспособности, поскольку их сочетание в практической деятельности позволит как удовлетворить личные потребности, так и успешно трудиться на благо организации. Мы видим, что самый большой вес в рамках третьего фактора занимает ответ, порожденный участием социальных партнеров в эффективном формирова-

нии конкурентоспособности. По мнению студентов, в процессе формирования конкурентоспособности должны участвовать не только внутренняя среда (вуз), но и внешняя среда (работодатели, предприятия и т. д.). Это двусторонний процесс, позволяющий совместными усилиями достигнуть поставленных целей и качественной подготовки специалиста. Данная переменная свидетельствует о направленности будущих педагогов профессионального обучения на практико-ориентированный подход к подготовке будущего работника.

Переменная «Практический опыт работы, связанной с будущей профессиональной деятельностью, способствует тому, что обучающийся становится более конкурентоспособным» демонстрирует уверенность студентов в том, что актуальный социальный опыт помогает понять, насколько внешняя среда является адекватной современной ситуации на рынке. Будущий работник сравнивает реальную действительность с тем образом, который сложился у него в сознании. Студенты, не имевшие опыта работы, не могут соотнести и скорректировать свои представления о будущей профессиональной деятельности с реальностью и поэтому менее конкурентоспособны.

Переменная «Повышение квалификации работников предприятий на базе вуза повышает их конкурентоспособность» свидетельствует о том, что у обучающихся складывается четкое представление о существовании обратной связи: с одной стороны, работники предприятия трудятся непосредственно во внешней среде и получают практический опыт, а с другой – им недостаточно образовательного ресурса, т. е. у работников существует потребность в знаниях, которые может дать только вуз. Поэтому вуз является равноправным социальным партнером для работников предприятия, как и предприятие для студентов.

Переменная «Опыт реальных конкурентных отношений в процессе образовательной деятельности формирует конкурентоспособность обучающихся для будущей профессиональной деятельности» говорит о том, что для студентов актуален опыт, полученный в процессе образовательной деятельности. Он способствует приобретению суммы знаний, необходимых для жизни и труда, привитию трудовых и квалификационных умений и навыков, наращиванию творческого и производственного потенциала.

Выделилась переменная «Для будущей профессиональной деятельности важно обла-



дать корпоративным типом конкурентоспособности». Ее присутствие свидетельствует о том, что будущие педагоги профессионального обучения осознают важность обладания работниками организации такими качествами, как умение быть гибким, взаимодействовать с другими людьми, быть постоянно включенным в совместную деятельность. Эти качества помогают студентам адаптироваться к профессиональной деятельности, получив при этом максимальный эффект как для себя, так и для других. В данном факторе выделяются два полюса: с одной стороны, «Практическая подготовка личности к конкурентным отношениям», а с другой – «Практическая подготовка будущего специалиста к предстоящей профессиональной деятельности». С учетом обоих полюсов фактора так отразился практический компонент работоспособности, предполагающий взаимодействие с социальными партнерами. Данный компонент в первую очередь связан с корпоративным типом конкурентоспособности.

Четвертый биполярный фактор представлен двумя переменными. На положительном полюсе *четвертого фактора* наиболее заметно выделилась переменная «Конкурентоспособность – показатель индивидуальных качеств личности работника», свидетельствующая о том, что будущие педагоги профессионального обучения понимают под конкурентоспособностью такие свойства личности, которые позволяют достигать поставленные цели, управлять личной производительностью труда (работоспособностью), иметь активную и успешную жизненную позицию. На противоположной стороне фактора выделилась переменная «Конкурентоспособность – показатель качества рабочей силы, соответствующий требованиям конкретной профессии». Студенты определяют важнейшие черты профессионализма, отражающие качество рабочей силы, соответствующее рыночной потребности в функциональном качестве труда. Иными словами, студенты точно определяют место и роль конкурентоспособности в профессиональной деятельности. Как мы видим, у обучающихся конкурируют различные смыслы в представлениях о конкурентоспособности, поэтому полюса фактора нам представляется возможным обозначить так: «Конкурентоспособность как качество личности» – «Конкурентоспособность как свойство профессии». В целом фактор отражает смысловой компонент конкурентоспособности, полюса которого располагаются в пространстве индивидуального ти-

па конкурентоспособности, так как их понимание связано с личным осмыслением явления конкурентоспособности будущим педагогом профессионального обучения.

Пятый униполярный фактор представлен четырьмя переменными. Наибольший удельный вес имеет переменная «Условием успешного формирования конкурентоспособности выступает участие представителей бизнеса в оценке результатов образования обучающихся», которая усиливает внимание к влиянию внешней среды на качество подготовки будущего работника. По мнению обучающихся, именно представители бизнеса должны оценивать и контролировать результаты полученного образования, и уже на этом этапе стремиться «приспосабливать» будущих работников к условиям внешней среды. Следующая переменная («Условием успешного формирования конкурентоспособности выступает участие представителей бизнеса в процессе образования») подчеркивает важность адаптации будущих работников к рыночным отношениям с помощью погружения их в конкурентную среду на этапе обучения. Эта переменная свидетельствует о значимости социального партнерства вуза и предприятий.

Переменная «Стабильность во взаимоотношениях работника и предприятия стимулирует развитие конкурентоспособности» отражает характер взаимоотношений работника и предприятия. Возможно, данный ответ свидетельствует о том, что работник, ощущающий стабильность и защищенность на рабочем месте, считает себя более конкурентоспособным и во внешней среде, поскольку осознает, что находится на своем месте и приносит пользу организации. Еще раз подчеркнем, что конкурентоспособный работник определяет конкурентоспособность организации, и наоборот.

Последняя переменная пятого фактора определена ответом «Необходимо развивать индивидуальные качества личности, связанные с конкурентоспособностью». Для того чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, необходимо постоянно развивать свою личность. Поскольку внешняя среда находится в состоянии неопределенности, а время стремительно движется вперед, необходимо уметь приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям – управлять переменными, повышать личную эффективность, квалификацию и быть проактивным (способным действовать по своей воле, независимо от внешних воздействий). В



целом данный фактор отражает адаптационный компонент конкурентоспособности. Он предусматривает ее оценку со стороны внешней среды как важной характеристики особого значимого качества личности. Этот фактор адекватно отражает готовность к конкуренции в профессиональной деятельности. Он располагается в семантическом пространстве корпоративного типа конкурентоспособности, так как предполагает активное взаимодействие с работодателем и внешней средой.

Шестой биполярный фактор представлен шестью переменными. Его полюса мы обозначили через дуальную оппозицию «ценности – цели» – «ценности – средства». На одном полюсе фактора наиболее значимой оказалась переменная, которая предполагает, что «малые инновационные предприятия при вузе повышают как конкурентоспособность вуза, так и конкурентоспособность студента». Если у вуза есть возможность обучать своих студентов в рамках реально действующего малого инновационного предприятия, то это обстоятельство дает определенное преимущество как вузу, так и обучающимся. Переменная «Конкурентная среда в вузе может быть создана при взаимодействии всех участников образовательного процесса (вуза, работодателя, малого инновационного предприятия и т. д.) на основе идеи социального партнерства» отражает представление студентов о важности для них требований внешней среды, что дает им преимущество.

Переменная «Образование – ценность, способствующая повышению конкурентоспособности работника», судя по ответам обучающихся, является мотивом подготовки к профессиональной деятельности, так как студент приобретает знания, необходимые для жизни и труда, трудовые умения и навыки, личностные качества, повышает свой духовный и культурный уровень, что особенно значимо для будущего педагога профессионального обучения. Следующая переменная – «Существует социальный заказ на подготовку конкурентоспособного работника» – подтверждает ценность подготовки работников, способных к профессиональному росту, профессионально мобильных в условиях рынка. Эта переменная проявляется в умении мотивировать себя для постоянной работы над собой, все более глубоко познавать свои возможности и максимально использовать их в своей личной жизни и профессиональной деятельности, т. е. обеспечивать рост конкурентоспособности в

динамичной и непредсказуемой социально-экономической обстановке. На другом полюсе шестого фактора расположилась переменная «Повышение квалификации работников предприятий на базе вуза повышает их конкурентоспособность», наличие которой свидетельствует о значимости образовательного процесса для дальнейшей практической деятельности и отражает переход знания в ценность для обучающегося.

Последняя из выявленных переменная – «Малое инновационное предприятие – экспериментальная площадка для развития» – указывает на то, что обучающиеся, получив знания, сформировав положительное отношение и актуальный социальный опыт, могут объективно оценить значимость полученного образования для себя. Таким образом, малое инновационное предприятие переходит в состояние вновь приобретенной ценности. В целом шестой фактор можно обозначить как аксиологический компонент конкурентоспособности, так как он выступает регулятором обучения и деятельности для будущих педагогов профессионального обучения. В большей степени данный компонент связан с индивидуальным типом конкурентоспособности, поскольку личностью оценивается важность приобретенного качества конкурентоспособности. Выявленные различия в представленности студентов экспериментальной и контрольной групп, находящихся на среднем уровне развития аксиологического компонента конкурентоспособности связаны с экономической стороной обучения. Студенты контрольной группы обучаются на бюджетной основе. Студенты экспериментальной группы обучаются как на бюджетной, так и на внебюджетной основе. Конкурентоспособность является более значимым и ценным качеством личности для студентов, обучающихся на бюджетной основе, поскольку они изначально стремились поступить в вуз и добились этого на конкурсной основе, предполагающей высокий уровень конкуренции между абитуриентами.

Выявлены значимые различия в представленности студентов с низкими уровнями развития знаниевого и адаптационного компонентов конкурентоспособности. В экспериментальной группе значительно больше студентов, у которых низкий уровень сформированности представлений о конкурентоспособности, чем в контрольной группе (47 % против 33 %). Эту же тенденцию демонстрирует и адаптационный компонент конкурентоспособности (со-

ответственно 59 % и 43 %). Несоответствие обусловлено влиянием такого фактора, как экономическая сторона обучения: поступающие на бюджетную основу имеют больше знаний о конкурентоспособности и относятся к ней как к ценности, так как для обучения в вузе на бюджетной основе необходимо набрать более высокий балл ЕГЭ, и это стимулирует абитуриентов отвечать требованиям внешней среды.

Анализ распределения студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности компонентов конкурентоспособности показал, что большинство студентов находятся на низком и среднем уровнях сформированности важнейших компонентов конкурентоспособности. Это свидетельствует о низкой готовности студентов соответствовать требованиям внешней среды, о недостаточности обратной связи с работодателем и невысокой значимости конкурентоспособности как ценности для личности. В целом констатирующий этап опытно-поисковой работы показал, что экспериментальная и контрольная группы по показателям конкурентоспособности практически совпадают. Несущественные различия носят объективный характер и связаны с

разделением групп по экономической основе обучения. Однако в обеих группах численно преобладают студенты, демонстрирующие низкий уровень развития представлений о компонентах конкурентоспособности. Таким образом, существует необходимость улучшения процесса формирования всех компонентов конкурентоспособности.

#### Литература

1. Днепро, С.А. Как Вы относитесь к конкурентоспособности? [Текст]: опросник / С.А.Днепро, Т.В.Валежанина. – Екатеринбург, 2013. – 22. с.
2. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных [Текст]: учеб. пособие / А.Д.Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
3. Савенкова, Т.И. Конкуренция вузов и конкурентоспособность специалистов как вектор движения образования на пути к прогрессу [Электронный ресурс] / Т.И.Савенкова. – Режим доступа: <http://www.auditfin.com/fin /2007/1/ Savenkova / Savenkova%20.pdf>.
4. Халафян, А.А. STATISTICA 6. Математическая статистика с элементами теории вероятностей [Текст]: учеб. / А.А.Халафян. – [Б. м.]: Бином, 2010. – 496 с.

УДК 37.014.54

### АКТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Е.А.Евсцова, Т.А.Черникова

#### Аннотация

В статье рассматриваются активные образовательные стратегии, позволяющие ориентировать студентов-педагогов на развитие компетенций в условиях реализации ФГОС.

**Ключевые слова:** активные образовательные стратегии, компетенции, компетентностный подход, деятельностный подход.

#### Abstract

The article considers the active educational strategies to encourage students and teachers for the development of competencies in implementing the GEF.

**Key words:** active educational strategy, competence, competence approach, activity approach.

Стратегия развития профессионального образования в соответствии с ФГОС нового поколения требует существенной модернизации методических основ подготовки студентов. Изменения затрагивают цели, методы и формы, средства оценивания. Реализуемые модели обучения в рамках традиционного подхода, рассчитанные в первую очередь на передачу

теоретических знаний и профессиональных навыков, более не в состоянии обеспечить подготовку специалиста, отвечающего запросам современного общества и экономики.

Ведущей целью становится развитие профессиональной компетентности и компетенций. В отличие от традиционных «ЗУНов» - знаний, умений и навыков, компетенции имеют

комплексный характер и включают, кроме зна- ниевой компоненты, поведенческий аспект, то есть систему социальных, нравственных и профессиональных ориентиров, позволяющих выпускнику продуктивно строить профессио- нальную деятельность. Компетентность явля- ется интегральной характеристикой эффектив- ной деятельности субъекта и основывается на опыте деятельности. Исходя из сущности ком- петентности, следует, что в отличие от «зна- ниевого» опыта, она не существует заранее в готовом виде. Каждый субъект должен создать ее для себя заново, как продукт индивидуаль- ного творчества и саморазвития. Поэтому «пе- редать» её студенту посредством обычного учебного процесса, в котором он выступает объектом научения невозможно. Следова- тельно, обучение должно носить деятельностный характер, в котором студент выступает актив- ным субъектом и отношения взаимодействия между участниками учебного процесса носят характер субъект-субъектный, сотворчества. В работах В. А. Болотова, В. В. Краевского, А. В. Хуторского и др. утверждается, что компетент- ность является следствием саморазвития ин- дивидиа, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием само- организации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Профессиональную ком- петентность учителя, Сергеев Н.К. [7] определяет не как процессуальную, но, прежде всего, лич- ностно-ценностную характеристику. Он обра- щает внимание на то, что знания можно про- явить в устном ответе, компетентность - только в реальной деятельности. Важным показате- лем компетентностного обучения является то, что преподаватель помогает студенту выраба- тывать собственный стиль, «свою систему дея- тельности», что и должно, оцениваться как главное новообразование в будущем специа- листе. Теперь основное внимание обращается на позицию, на профессиональную ответст- венность будущего педагога. Таким образом, компетентностный подход акцентирует внима- ние на результатах образования через сово- купность различного вида компетенций, кото- рые являются не только суммой усвоенной информации, но и способностью будущего пе- дагога действовать в различных проблемных ситуациях учебно-профессиональной деятель- ности [3].

Следовательно, главный вопрос компетентностного подхода как спроектировать со- держание образовательных курсов с ориента- цией на развитие и саморазвитие компетенций.

К сожалению, пока нет единой классифи- кации компетенций, также как и нет единой точки зрения на то, сколько и каких компетен- ций должно быть развито у студента. Сущест- вуют различные подходы и к выделению осно- ваний для классификации компетенций обу- чающихся.

Так, А.В.Хуторской предлагает трехуров- невую иерархию компетенций и выделяет:

1) ключевые компетенции, которые отно- сятся к общему (метапредметному) содержа- нию образования;

2) общепредметные компетенции, кото- рые относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

3) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим компетенциям, имеющим конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [6, с. 29].

Однако, нельзя не заметить, что практиче- ское различие предлагаемых А.В.Хуторским трех уровней компетенций представляет труд- ность не только для преподавателей, но и для ученых.

Опытно-экспериментальная работа пока- зала, что перечисленная выше иерархия ком- петенций, эффективнее развивается через внутрипредметные компетенции. Какими внут- рипредметными компетенциями должен овла- деть студент, чтобы изучать базовые педагогиче- ские теории (концепции)?

Содержание учебного курса «история пе- дагогики» сконструированное на основе кон- цептуального и компетентностного подходов, ориентирует на развитие у студентов следую- щих внутриспредметных компетенций:

- умение выделять ключевую концепту- альную идею педагогической теории (концеп- ции);
- умение оперировать базовыми понятия- ми педагогической теории (концепции);
- умение раскрывать базовые принципы построения педагогической теории (концеп- ции);
- способность к широкому переносу исто- рико-педагогических знаний в новые ситуации;
- способность к творческому применению педагогической теории (концепции) в совре- менных условиях;
- умение прогнозировать перспективы развития теории и интегрировать в другие тео- рии.

Таким образом, внутриспредметные ком- петенции – это интегральная характеристика син-

теза знаний, умений, способностей, профессиональной мотивации направленной на решение учебно-профессиональных задач на базе освоения педагогических теорий (концепций) при изучении истории педагогики [4].

Как стимулировать развитие внутрипредметных компетенций у студентов? Наши исследования показывают, что эффективность развития компетенций студентов зависит от обоснованного взаимодействия содержания, форм и методов обучения, диагностических ситуативных задач и заданий в контексте требований их будущей профессиональной деятельности.

При оценке компетентности важно оценить познавательную активность и творческий потенциал студентов. С этой целью составляются кейс-измерители в виде специальных проблемных задач, в которых студенту предлагают осмыслить жизненную или профессиональную ситуацию. При их решении он должен использовать понятия и методы из разных учебных дисциплин, переносить технологии из освоённой области в новую сферу, строить модели и оценивать их адекватность.

При реализации компетентностного подхода акцент переносится на умения самостоятельно приобретать, перерабатывать и применять знания в практической деятельности. В этом случае существенным становится не то, что нового узнал обучающийся, а то, чему он научился, какие изменения произошли в профессионально-личностном аспекте.

Технологическая основа ФГОС нового поколения всех уровней предполагает интеграцию компетентностного подхода и деятельностного. Усиливается прагматический аспект обучения, что находит отражение в применении в учебном процессе активных методов и форм обучения, практикоориентированных и ситуационных заданий и задач; увеличение количества практикумов; разработка тестов минимальной компетентности; использование кейс-измерителей и др. Компетенция должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью как характеристикой личности [1].

По мнению Н.Ф.Талызиной [9], эффективная подготовка специалистов должна основываться на деятельностном подходе. Он предполагает при разработке целей подготовки за исходное положение взять дидактический принцип связи обучения с жизнью. Сами цели необходимо представить на языке задач, диктуемые требованиями профессии, которые

будут отражать базовые профессиональные компетенции. Общий круг задач, решаемых педагогом, например, можно выделить на основе анализа функциональных компонентов педагогической деятельности:

- конструктивно-проектировочного,
- прогностического,
- коммуникативного,
- организаторского,
- информационного,
- мобилизационного, ориентационного,
- аналитико-рефлексивного,
- исследовательского.

Процесс обучения при этом должен опираться на деятельностные технологии. Они позволяют обеспечить развитие и саморазвитие творческого потенциала, развитие компетенций самостоятельно ориентироваться в любой информации. Г.А.Бордовский [2], выделяет предпочитаемые студентами формы самостоятельной работы в вузе: через порталы (специально создаваемые для образовательных программ конкретной кафедры), общение по электронной почте, групповые обсуждения и индивидуальные консультации, составление тезисов выступлений с последующей презентацией, составление дайджеста информационных ресурсов по проблеме, кейс-технологии.

С точки зрения И.И.Соколовой [8], важнейшим условием подготовки специалистов для современной школы является включение студентов в исследовательскую деятельность проектного типа, когда под руководством наставников разрабатываются научно обоснованные инновационные предложения, которые могут быть внедрены в образовательный процесс школы. Студенты приобретают опыт педагогических исследований, опыт созидательной методической деятельности.

Студенты и преподаватели выступают создателями своеобразной модели исследовательского коллектива, которая отражает проблемную ситуацию изучаемой темы [5].

Студенты учатся создавать проблемные ситуации и трансформировать их в дискуссионные ситуации. Дискуссия в учебно-исследовательской деятельности способствует более устойчивой мотивации к самообразованию, стремление к саморазвитию дискуссионной культуры, критического мышления, а потребность к творческой самореализации проявляется в желании и способности транслировать полученные знания. Преподаватели в сотворчестве со студентами ставят проблемы так, чтобы удивиться тайнам бытия, понять неис-

черпаемость познания мира и приобрести не только «знаю что», сколько «знаю как» (know how).

Проектно-исследовательская модель «обучения посредством действия», предполагает, что студенты работают над реальными задачами, в процессе анализа реальных проблем, участвуя в их исследовании и обсуждении полученных решений.

Наиболее адекватными данному подходу являются следующие активные образовательные стратегии: технология модульного обучения; обучение "keis-study", посредством пакета ситуаций для принятия решений; проектное обучение; технология развития критического мышления; технология рефлексивного обучения.

Компетентность является продуктом сложного синтеза осознанных теоретических знаний, ориентировочной основы практического действия и опыта выполнения самих этих действий. Знание и действие здесь функционируют в единстве, практика органически связана с теорией.

Для этого в учебном процессе необходимо моделирование реальной профессиональной жизни. На занятиях воспроизведение программного материала должно сопровождаться иллюстрацией того, какое он занимает место в будущей профессии. Обучение должно начинаться с распознавания профессиональной проблемы, для решения которой могут быть использованы знания. Далее необходимо формировать ориентировочную основу деятельности, что предполагает умение объяснить, как надо действовать и умение осуществить действия [10].

В связи с происходящими изменениями в образовании активные образовательные стратегии должны из разряда эпизодических перейти в разряд системных. Достоинством активных образовательных стратегий является то, что они позволяют задействовать не только сознание человека, но и чувства, эмоции, волевые качества. Помимо более эффективного усвоения материала, эти стратегии позволяют избежать однообразия в преподавании, помогают пробудить интерес к дисциплине.

Активные образовательные стратегии имеют специфику, которая способствует формированию компетенций:

- активное, творческое участие студентов в процессе получения знаний;
- формирование, накопление и развитие навыков процессе занятий;

- сотрудничество студентов и преподавателя в планировании и реализации всех этапов процесса обучения;
- максимальная приближенность результатов обучения к сфере практической деятельности.

В процессе обучения в вузе необходимо использовать следующие активные образовательные стратегии:

- проведение интерактивных лекций, а именно использование метода «вопрос-ответ» во время работы со студентами на протяжении лекции;
- проведение коротких презентаций, подготовленных студентами, которые раскрывали бы один из вопросов, поставленных в теме;
- внедрение в ходе практических занятий таких форм работы как «круглый стол», «мастерская», где студенты в ходе обсуждения решают важные проблемы специальности на основе собственных самостоятельных наработок; проведение диспутов, дискуссий по анализу педагогических ситуаций;
- исполнение студентами индивидуального научно-исследовательского задания, как обязательной составляющей изучения конкретной учебной дисциплины;
- использование на занятиях презентаций, публикаций, web-сайтов, подготовленных студентами;
- использование ролевых и деловых игр, кейс-методов, «мозговой атаки», которые способствуют развитию активности, творчества, креативности будущего педагога;
- проведение мастер-классов, тренинговых занятий, способствующих формированию профессиональной компетентности;
- широкое использование мультимедийных средств в процессе чтения лекций и проведения практических занятий, электронных и разных видов опорных конспектов лекций, предоставления студентам учебной информации на электронных носителях, Интернет-поиск и тому подобное;
- использование элементов имитации, рефлексии, релаксации в практических занятиях и др.

Например, при изучении педагогики, студентов необходимо включать в деятельность,



где требуется размышления над педагогическими понятиями, концепциями, теориями, сопоставление их с жизнью, практикой, с собственными впечатлениями и субъектным опытом, критический анализ, оценочная деятельность. Активная учебно-познавательная деятельность способствует тому, что знания приобретают личностный смысл, переходят во взгляды и убеждения.

На лекциях активные образовательные стратегии реализовывались в рассмотрении проблемных ситуаций, дискуссий, связи теории с практикой с приведением конкретных педагогических ситуаций, анализ схем или предложение своих альтернативных вариантов, анализ своего личного опыта, анализ материала, представленного наглядно в компьютерной презентации и др.

В БФ БашГУ в контексте деятельности методического совета проводятся обучающие семинары, по реализации инновационных, интерактивных, активных стратегий обучения. Здесь преподаватели имеют возможность познакомиться с технологией их реализации, проанализировать специфику, возможности применения, оценить действенность и эффективность. Это позволит более осознано внедрять такие стратегии в своей деятельности.

Стандарт образования – не цель, а средство, определяющее направление и границы использования содержания образования как основы профессионального развития личности, залогом полноценной организации профессионального образовательного процесса становится сотрудничество педагогов и обучаемых, технологии, методы и формы обучения.

В рамках ФГОС нового поколения активные образовательные стратегии должны занять ведущее место в методике преподавания вузовских дисциплин. Результативность их будет определяться тем, насколько преподаватель понимает сущность стратегий, специфику в преподавании конкретной дисциплины, осознает факторы, которые снижают их эффективность.

Опора на деятельностный подход обеспечивает методологические основы активных обра-

зовательных стратегий. Понимание его сущности позволит преподавателю ориентироваться не столько на внешнюю активность студентов, но в первую очередь на внутреннюю, обеспечивающую саморазвитие личности, становление профессиональных компетенций.

#### Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – № 4. – 2009. – С. 18-22.
2. *Бордовский, Г.А.* Особенности развития современного педагогического образования // Педагогика. – № 5. – 2010. – С. 59-66
3. *Байдено, В.* Компетенции в профессиональном образовании. ( К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. – С. 68-72.
4. *Евсцова, Е.А.* Интеграция концептуального и компетентностного подхода в обучении студентов истории педагогики / Евсцова Е.А. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». - № 6 (30). - 2008. – С. 23-29.
5. *Евсцова, Е.А.* Ориентация студентов на саморазвитие в условиях интерактивных методов обучения истории педагогики / Е.А.Евсцова // Образование и саморазвитие. - № 4 (20). - 2010. – С. 67-71.
6. *Иванов, Д.А., Митрофанов, К.Г., Соколова, О.В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 23-37.
7. *Сергеев, Н.К.* Педагогическое образование: поиск инновационной модели // Педагогика. – № 9. – 2008. – С. 66-73.
8. *Соколова, И.И.* Педагогическое образование: вызовы современности // Педагогика. – № 5. – 2010. – С. 23-28.
9. *Тальзина, Н.Ф.* Деятельностная теория обучения как основа подготовки специалистов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – № 3. – 2009. – С. 17-30.
10. *Черникова, Т.А.* Барьеры профессионального саморазвития студентов в обучении педагогики. / Т.А.Черникова // Образование и саморазвитие. - № 4 (20). - 2010. – С. 24-28.

## СЛОВО ПЕДАГОГУ-ПРАКТИКУ

УДК 373.24

### ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

А.М.Гареева

#### Аннотация

В статье раскрывается проблема формирования языковой личности ребенка в дошкольных учреждениях Республики Татарстан. Анализируются результаты скоординированного (синхронного, одновременного) обучения русскому, татарскому и английскому языкам детей дошкольного возраста. Результаты исследования могут быть использованы педагогами дошкольных образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** языковая личность, скоординированное, поликультурное, билингвальное, трилингвальное обучение, дошкольный возраст.

#### Abstract

This article reveals the problem of lingual identity formation in preschool education of Tatarstan Republic. The results of simultaneous teaching Russian, Tatar and English languages to preschool level children are analyzed. The investigation results can be used by preschool teachers.

**Keywords:** lingual identity, coordinated, polycultural, bilingual, trilingual education, preschool level.

В настоящее время в обучении языкам широкое применение получили психолингвистические методы исследования. Особое внимание уделяется мониторингу усвоения языкового материала. Разрабатывается методология изучения процесса обучения детей языкам (Sekerina, 2008) [12], описываются особенности практического использования психолингвистических методов и предлагаются основные инструменты, необходимые в работе (Jill Jederski, Bill VanPattern). Рассматриваются направления современной психолингвистики, изучается роль социолингвистических стереотипов в речи (Brendon C. Loudermilk, 2013). Сейчас установлено, что время ответа и автоматичность речи – очень важные факторы в усвоении языка, поэтому в обучении разговорной речи необходимо уделять им особое внимание (Alistar Van Moere, 2012) [2].

В Республике Татарстан (Российская Федерация) в решении проблем формирования языковой личности мы сталкиваемся с противоречием. Оно возникло в Татарстане, с одной стороны, из-за необходимости осваивать не два, а три языка (татарский, русский и английский) на уровне активного говорения. С другой стороны, оно связано с отсутствием программно-методического обеспечения для скоординированного изучения трех языков. Татарский и русский языки стали государственными язы-

ками Республики Татарстан, их изучают и татары, и русские. В то же время, поскольку усилилась сфера международной активности Татарстана, появилась устойчивая потребность в хорошем знании одного из европейских языков (английского, французского или немецкого). При нескоординированном изучении трех языков в общении на русском языке ребенок осваивает, к примеру, имя существительное, на английском – глагол, а на татарском – предложение. Это отрицательно сказывается на результатах освоения всех трех языков. Причина в том, что не учитываются мотивационные особенности становления языковой личности ребенка (Valerian F. Gabdulchakov, 2011 [15]). Игнорируются такие важные лингвистические явления, как положительный перенос (транспозиция) и отрицательное влияние (интерференция) одного языка на другой.

В настоящее время больше внимания уделяется поликультурному образованию, так как жизнь в многонациональном обществе предполагает общение и взаимодействие людей, владеющих разными языками и имеющих свой особый уклад жизни. Современные исследования убеждают, что у билингвальных детей мыслительные процессы более развиты в результате того, что информация проходит через два разных языка (Hamers and Blanc, 1989). Поликультурное образование позволяет

ученикам развивать знания о языке, отрабатывать речевые навыки, что способствует сплочению коллектива и укреплению межличностных отношений (Waldemar Martyniuk, 2011). Кроме того, растущий уровень эмиграции вынуждает бизнесменов искать работников, владеющих несколькими языками (Hamilton-Wright, 2005). Правительство старается оказывать поддержку тем, кто учит языки в школах (Skutnabb-Kangas, 2000).

Сейчас практически в каждой стране проводится работа по развитию поликультурного образования. Однако в каждом регионе специфические условия жизни людей, определенный национальный состав, поэтому цели поликультурного образования в каждой стране являются уникальными и, следовательно, работа должна планироваться по-разному. Иначе говоря, не может быть универсальной программы поликультурного образования, подходящей не только для всех стран, но и для всех регионов одной страны. Даже если определенная программа соответствует требованиям нескольких регионов, в ней все равно необходимо провести работу по корректировке содержания.

При этом некоторые требования к поликультурному образованию могут быть актуальными для многих регионов. Так, например, критерии успеха билингвальных программ США, в которых Калдерон и Керрион говорят, что минимальный срок обучения на двух языках должен быть от четырех до шести лет, академическое содержание программы не должно отличаться от других общеобразовательных программ, обучение и самостоятельная работа учащихся должно вестись на двух языках, использование изучаемого языка в речи должно составлять не менее 50% и т.д. (Calleron, Carreon, 2000). Эти требования имеют общий характер и могут быть использованы при разработке программы поликультурного образования в любом образовательном учреждении независимо от национального, географического, социологического факторов региона. В 2003 году Овандо, Кольер и Комбз провели исследования и пришли к выводу, что чем больше учащиеся знают о других культурах и больше контактируют с ними, тем меньше предубеждений они будут иметь в будущем. Данные результаты не специфичны для определения местности, эти данные имеют универсальный характер (Ovando, Collier, Combs).

Под руководством профессора КФУ В.Ф.Габдулхакова на основе опыта педагогов и результатов исследований были разработаны

методические рекомендации по языковому развитию детей в дошкольных учреждениях Республики Татарстан [1].

Всем известно, что игра является основным видом деятельности детей-дошкольников, поэтому обучение языкам, изучение культурных ценностей должно проводиться в игре. С опорой на игровую деятельность мы разработали экспериментальные материалы и рекомендации по их использованию.

Методические рекомендации имеют цель научить детей дошкольного возраста русскому, татарскому и английскому языкам одновременно. На основе этой цели были сформулированы следующие задачи: развивать речь на трех языках, развивать память, приобщать к культуре изучаемых языков, расширять кругозор, помогать осознать свое место в окружающем мире.

В процессе обучения и воспитания для лучшего понимания информации и быстрого усвоения лексики использовались различные дидактические демонстрационные и раздаточные материалы. Кроме основной игры использовались фонетические зарядки, пальчиковые игры, физкультминутки, заучивание стихотворений и рифмовок, беседы, индивидуальная, групповая, фронтальная работы.

В качестве оборудования мы использовали аудиотехнику, интерактивную доску.

Работа по обучению языкам и освоению элементов культур в нашем эксперименте строилась на модульной основе. Всего было три модуля. Первый модуль – это русский язык, так как это государственный язык Российской Федерации, второй модуль – татарский язык, так как это второй государственный язык Республики Татарстан, третий – английский язык, так как это язык международного общения.

Каждый модуль имел своего представителя: для более лучшего общения персонажам были даны имена: Мишка-Топтыжка, Тиен Эминэ, Robert Hare. Это позволило четко разграничить работу и обеспечило детям достаточно легкое переключение с одного языка на другой, уменьшило путаницу между языками.

Изучение языков происходило скоординированно и параллельно, то есть тот материал, что изучался в одном модуле, был представлен и в другом модуле на соответствующем языке. Такой прием способствовал экономии времени на объяснении условий игры, перевода лексики, так как основную информацию дети получали при работе с первым модулем - мо-

дулем русского языка. Содержание второго и третьего модулей накладывалось на первый.

В процессе обучения и воспитания большое внимание уделялось работе с их родителями, так как именно родители имеют прямое и косвенное влияние на умственное и социальное развитие детей (Desforges and Aboochaar, 2003), родительская забота – это сложный, разносторонний, гибкий комплекс, который выступает в разных формах и подвергается изменениям (Philia Issari, 2013). Поэтому необходимо описать родителям все преимущества поликультурного образования для достижения лучших результатов.

Для изучения эффективности поликультурного образования целесообразно проводить мониторинг результатов усвоения языкового материала несколько раз в процессе обучения. Среди психолингвистических методов выделяют большую и самую разработанную группу методов, так называемую, бихевиористскую, так как с детьми дошкольного возраста данные методы обеспечивают наиболее точные результаты.

Для более полной и точной картины усвоения языкового материала разработан комплекс заданий по различным темам. Оценки расставляются по десятибалльной шкале. При проведении исследования необходимо обратить внимание на время и точность ответа на каждом из языков.

В первом задании детям предлагаются диалоги для прослушивания на одном из трех языков. Задача заключается в том, чтобы определить, на каком языке ведется диалог. При ответе учитывается время и правильность ответа.

На втором задании детям предлагаются карточки с изображением предметов по изученным темам. Дети выполняют задание по очереди. Ребенка просят показать определенный предмет на одном из трех языков.

Третье задание предполагает логические игры "Третий лишний", в которых дети должны назвать лишний предмет по какому-нибудь признаку на определенном языке.

В четвертом задании даются игровые ситуации на одном из изучаемых языков, на котором дети должны вести беседу на определенную тему. Оценивается знание лексики, умение составлять предложения, понимать собеседника.

Пятое задание предлагает детям поиграть в игры. Оценивается знание детьми правил, речевок, активность в игре.

### Проведение эксперимента

В исследовании участвовало 15 детей дошкольного возраста. Исследования проводились в несколько этапов. Первый раз знания оценивались в начале поликультурного обучения (возраст детей 4-5 лет), второй раз – через год обучения (возраст детей 5-6 лет), третий раз – через два года обучения (возраст детей 6-7 лет). Предполагалось, что дети обладали элементарными знаниями в начале обучения, однако четвертое и пятое задание без предварительной подготовки проводить было нецелесообразно, поэтому их результаты не учитывались при подведении итогов.

Работа по проведению исследования из-за большого эмпирического материала, а также необходимости в индивидуальной работе с детьми заняла около двух недель. Работа была организована как фронтально, так и индивидуально, и в группе. Более активные дети требовали к себе меньше времени, чем более спокойные, инертные дети.

На первом этапе на столе перед детьми раскладывались карточки с изображением предметов по теме для того, чтобы они могли взять их в руки, повертеть. На втором этапе эти карточки для второго задания располагались на столе, а для третьего – на доске, так как дети стали старше, у них было более развитое абстрактно-логическое мышление.

### Результаты исследования.

Исследование проводилось несколько лет (2010-2014 гг.), общее количество испытуемых составило 375 детей. Охарактеризуем результаты последнего эксперимента.

В первый год проведения исследования (ноябрь 2011 г.) были получены следующие результаты: с первым заданием справилось 7 детей на 8-10 баллов, что составляет 46.7%, 3 детей на 5-7 балла, это 20%, 5 детей получили менее 5 баллов, что составляет 33.3%.

Второе задание показало следующие результаты:

3 детей получили 8-10 баллов, 20 %.

6 детей получили 5-7 баллов, 40%.

6 детей получили менее 5 баллов, 40%.

Третье задание обнаружило следующие данные:

2 детей получили 8-10 баллов, 13.3%.

6 детей получили 5-7 баллов, 40%.

7 детей получили менее 5 баллов, 46.7%.

Второй этап исследования проводился в мае 2012 года, к этому времени дети обучались в течение академического года трем язы-

кам параллельно. Результаты следующие (см. табл. 1).

Таблица 1.

**Результаты 2 этапа исследований. Май 2012.**

	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание	Ср. Значение %
8-10 баллов	10 детей	6 детей	5 детей	4 детей	8 детей	40
5-7 баллов	2 детей	6 детей	4 детей	8 детей	4 детей	33.3
Менее 5 баллов	3 детей	3 детей	6 детей	3 детей	3 детей	26.7

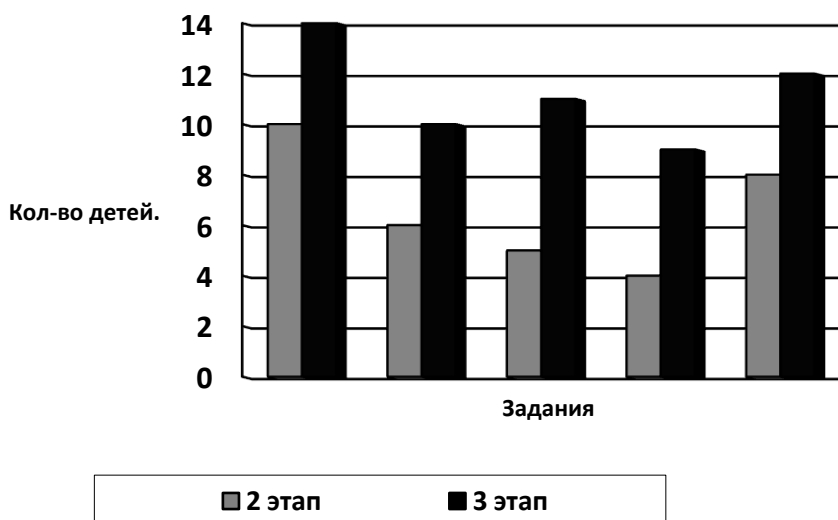
Третий этап исследований проводился в мае 2013 года.  
Результаты следующие:

Таблица 2.

**Результаты 3 этапа исследований. Май 2013.**

	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание	Ср. Значение %
8-10 баллов	14 детей	10 детей	11 детей	9 детей	12 детей	80
5-7 баллов	1 детей	3 детей	2 детей	4 детей	2 детей	13.3
Менее 5 баллов	0	2 детей	2 детей	2 детей	1 ребенок	6.7

Результаты по второму и третьему этапу можно просмотреть в виде диаграммы.



**Диаграмма 1. Результаты по второму и третьему этапу**

**Выводы**

В результате проведенного исследования стало ясно, что дети относительно легко и быстро запоминают слова, учатся использовать их в речи, проявляют интерес к различиям между языками. Если в ходе второго этапа исследования высший балл получило 40% детей, то уже на третьем этапе среди хорошо владеющих языками оказалось 80% детей, что

составляет большинство группы. Дети узнают лексику на слух, могут называть предметы. стараются составлять предложения на всех трех языках. Естественно, не все дети одинаково хорошо воспринимают языковой материал, однако отмечается тенденция к тому, что ответы детей становятся увереннее и точнее к третьему этапу эксперимента.



На первом этапе дети не понимали разницу между языками. На втором этапе дети еще путали языки, делали ошибки при ответах, на третьем этапе ошибок стало гораздо меньше.

Мониторинг играет важную роль при обучении языкам, так как позволяет оценивать уровень усвоения языкового материала, определять группу детей, для которых процесс изучения языков проходит сложнее с целью проведения дополнительной работы по закреплению материала.

Таким образом, интенсивная работа по обучению детей дошкольного возраста трем языкам позволяет детям лучше развивать языковые способности, обогащает словарный запас, улучшает память, позволяет систематизировать знания, изучать языки в сравнении между собой. Всё это создает условия для формирования языковой личности нового типа – личности, коммуникативной, поликультурной, приобщенной к общечеловеческим ценностям.

#### Литература

1. *Гареева А.М., Данилова Ж.В.* Игровые занятия для языкового развития детей. Средняя группа / Под редакцией доктора педагогических наук, профессора В.Ф.Габдулхакова. - М.: Национальный книжный центр, 2012. - 240 с.
2. *Alistair Van Moere* A psycholinguistic approach to oral language assessment. Knowledge Technologies, Pearson, USA, 2012.
3. *Brandon C. Loudermilk.* Psycholinguistic Approaches. The Oxford Handbook of Sociolinguistics, 2013.
4. *Calderon, Margarita and Carreon, Argelia.*(2000). A Two-Way Bilingual Program: Promise, Practice, and Precautions: Report. Center for Research on the Education of Student Placed at Risk, Baltimore, MD.
5. *Desforjes, C., & Abouchaar, A.* (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. London: Department for Education and Skills.
6. *Hamers, Josiane and Blanc, Michel.*(1989) Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
7. *Hamilton-Wright, Kimberly J.* (2005, March 23-29). Increase job opportunities, become bilingual. Miami Times, 82 (30); 1D.
8. *Mackey W F* (1970). 'A typology of bilingual education.' Foreign Language Annals 3, 596–608.
9. *Ovando, Carlos J., Collier, Virginia P., and Combs, Mary Carol.* (2003). Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts. New York: McGraw-Hill.
10. *Philia Issari, Theodosia Karayianni* (2013) Greek Mothers' Narratives of the Construct of Parental Involvement. The European Journal of Counselling Psychology; Vol 2, No 1 (2013): 3rd Panhellenic Conference Special Issue.
11. Research Methods in Second Language Psycholinguistics. Jill Jegerski, Bill VanPatten – Routledge, 2013 г. - 272.
12. *Sekerina Irina A., Fernandez Eva M., Clahsen Harald.* Developmental Psycholinguistics: On-line methods in children's language processing (Language Acquisition and Language Disorders).– John Benjamins Publishing Company, 2008 - 190 p.
13. *Skutnabb-Kangas T* (2000). Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
14. *Trujillo, Octaviana, et. al.* (2003). Native Educators Interface with Culture and Language in Schooling. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Office of Indian Education, Washington DC.
15. *Valerian F. Gabdulchakov.* Of linguistic education in kindergartens. // International Journal of Early Years Education. Volume 19, Issue 2, 2011. Pages 185-188.
16. *Waldemar Martyniuk* . In support of plurilingual people living in multilingual societies: Policies and frameworks of European language education. COUNCIL OF EUROPE, EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES, GRAZ, AUSTRIA - CAHIERS DE L'ILOB Vol. 2, 2011.
17. *Wilson, Jennifer.* (2005, April 28). School districts scramble for bilingual teachers. Knight Ridder Tribune Business News, p.1

## ОБРАЗОВАНИЕ – ДЛЯ ВСЕХ

УДК 165.9

### РЕЛИГИОЗНОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ И ДИАЛЕКТИКА ЖИЗНИ

Т.Е.Воронина

#### Аннотация

В России остановлен эксперимент по преподаванию основ истории религий в старших классах средних школ, гимназий и лицеев в Дагестане. В обществе, тем временем, идет острая, местами совсем не толерантная дискуссия об этом. Это настолько большой вопрос, что недооценивать его нельзя. Также параллельно возникает вопрос о культуре межконфессиональных и межнациональных отношений.

**Ключевые слова:** религиоведение, мировоззрение, воспитание, обучение, социализация личности, методика, знание о благодати.

#### Abstract

Russia has stopped the experiment of teaching the bases religions history in senior schools, gymnasiums and lycees in Dagestan. In the mean time fierce and not tolerant disputes about it are going on in the society. This is such a large item that we cannot underestimate it. At the same time the question about the culture of the inter-confessional and international relations arises.

**Keywords:** Religion Studies, worldview, upbringing, education, personal socialization, methods, knowledge about God's grace.

#### Введение

В июле 2009 г. на встрече руководителей страны с представителями традиционных религий была горячо одобрена идея введения в школах основ религиозной культуры. Название предмета несколько раз менялось и корректировалось, в результате получилось длинным и всеобъемлющим - "Основы религиозных культур и светской этики", сокращенно ОРКСЭ. В апреле 2010 г. новая дисциплина была введена в почти 10 тысячах школ в 21-ом российском регионе. Правительство России признало эксперимент удачным, образовательные учреждения, где тестировался новый курс, отчитывались о том, что у младших школьников повысились толерантность, интерес и уважение к чужим культурным и религиозным традициям. В связи с этим Правительство утвердило план мероприятий по введению с 2012/2013 учебного года курса "Основы религиозных культур и светской этики" в общеобразовательных учреждениях на территории всей страны. В школах в срочном порядке были закуплены учебники, учителя начальных классов, повышая квалификацию, стали изучать основы иудаизма и буддизма, родители - думать, какой из шести предложенных модулей выбрать для своего ребенка. А в обществе тем временем идет острая, местами совсем не толерантная дискус-

сия. Эксперты по вопросам религий спорят о том, надо ли делить курс на разные модули, педагоги - о качестве подготовки преподавателей или лишней нагрузке для школьников. Социологи и юристы размышляют о соответствии нового курса статье 14 Конституции РФ, провозглашающей светскость государства, но требования дня нельзя не учитывать. Поэтому суть вопроса в следующем.

Наука о религиях – как знание о благодати - опирается на успехи в области политологии, социологии, археологии, психологии, истории, лингвистики, филологии, этнографии, мифологии, фольклора и т.д. Также она опирается на логику, математику, философию, культурологию, антропологию и некоторые медицинские открытия. Сегодня задача преподавания науки о религии учащимся школ, гимназий, лицеев состоит в том, чтобы помочь юному человеку стать подлинным гражданином своей страны и мира, развить интеллект, сформировать мировоззренческий кругозор, овладеть принципами толерантности, интернационализма, национализма на научной основе, понятиями духовности, морали и представлениями о возможностях человека, и при этом – быть здоровым морально и физически. В России, говоря словами К.Маркса, религия все еще «остается бытием несовершенства общества» [4, с.

368]. Поэтому учащимся общеобразовательных учебных заведений по программе учебного курса этой дисциплины необходимо исследовать причину религиозного всплеска, в связи с чем иметь представление о политеизме, исторических этапах развития человечества, сути мирового религиозного процесса и его смысле; проблемах и противоречиях общества и человека; понять роль религии и науки в вопросах формирования духовно- и культурно-нравственной личности. Вступающий в жизнь юный человек должен осознать судьбу человечества на данном этапе развития, задуматься над смыслом своей жизни и найти его для себя. Главный вопрос – учебники, так как полагаться на уровень интеллекта преподавателей при многофакторной социализации детерминирующей личности подростков пока нельзя. Предлагаемая программа учебного курса «Основы истории религий» содержит обязательный минимум знаний об истории религий, необходимый для усвоения учебной программы. При этом предусмотрено культурное развитие учащихся: посещение театров, краеведческого музея, музея изобразительных искусств, планетария, Дома народного творчества, художественных выставок, храмов по конфессиональной принадлежности и не только, а также проведение встреч с интересными и уважаемыми людьми города, республики, совершение полезных дел для населения, вплоть до усвоения культуры подачи милостыни. В Дагестане, многонациональной республике, также должен учитываться фактор влияния национальной культуры на становление личности молодого человека. Это особенно важно в подростковом возрасте, когда «нравственное воспитание разворачивается как творение человеком самого себя, обоснуется взгляд на образование как процесс культурной идентификации и личностной самодетерминации, интеграция образования в культуру» [1, с. 11-22].

Методика эксперимента основана на анализе положения, в котором оказалась система народного образования в связи с преподаванием этой дисциплины. Основы истории религий – наука новая и находится в России в стадии своего становления и развития. На Западе после периода Реформации под бдительным контролем основоположников немецкой классической философии Л.Фейербаха, И.Канта и Г.Гегеля наука о религии за немалый исторический период превратилась в общедоступное знание. В дальнейшем К. Маркс,

Ф.Энгельс, В. Ленин, И. Сталин, не ограничиваясь показом места религии в системе общественного сознания, объясняя лишь материалистическим путем причины ее возникновения, пытались обнажить и ликвидировать в революционной перестройке мира ее социальные, гносеологические и психологические корни, но по определенным причинам не смогли довести решение этого вопроса, как им казалось, до конца. Как выясилось в последствии, марксистско-ленинская диалектика имеет к этому прямое отношение. Удивляет, как при таком богатом материале в стране до сих пор нет единого учебника по основам истории религий, которому бы Министерство народного образования и науки РФ могло бы дать «зеленый свет». Все, что предлагалось в качестве учебного пособия, оказалось непригодным. Возьмем, для примера, Академический школьный учебник по «Обществознанию» под редакцией академика Л.Н.Боголюбова. «Глава 10. «Религия». Полюбопытствуем, о чем здесь речь? Глава повествует о большой роли религии, предписывает школьнику молитвенный образ жизни и не содержит ничего подобного, чем должен овладеть учащийся, скажем, в области гностики, мифологии, истории. Невероятно, но факт: учебник заканчивается тем, что учащимся предлагается изучать курсы валют. А может лучше всего молиться, так как мы не знаем, говоря словами уважаемого Ю.В. Андропова, в какой стране живем и зачем здесь родились? Неужели же мы временщики в своем Отечестве?!

#### **Основная часть**

На Востоке русскую философию знают хорошо. Восток давно ждет от России глобальных перемен со времен ведизма, зороастризма. Со времен Лао-цзы интерес восточных государств по отношению к России – давно политический. Поэтому по-прежнему долгое время в критике религии определяющее место занимает гносеологический аспект, но, к сожалению, без учета нравственности. Развивая и конкретизируя эту сторону вопроса, сегодня следует обратить внимание на то, что происходит «процесс» идеализации каждым ученым «своей» религии, «своих» национальных и религиозных традиций и обычаев, что приводит к искажению и деформации научных выводов, общему лжезнанию и заблуждению. Метод синтеза не применим, но и «кулик на своем болоте», мягко говоря, тоже не желателен. Не стоит абсолютизировать и «западнический» подход: никакого евразийства и

подобия того, что мир произошел от Адама и Евы! Надо помнить о том, что ошибку легче не допустить, чем исправить: Китай за 30 лет нам многое доказал.

Обратимся к результатам анкетирования, проведенного в 9-х классах одной из гимназий г. Махачкалы. Сегодня учащиеся, в основной своей массе, исповедуют ислам. Православных мало. Татов – единицы. Соответственно, верят в Аллаха, в Бога, во Всевышнего и убеждены, что Бог един. Веря в религию, в лучшее, в себя, задумываются, есть ли жизнь после смерти? Если есть, то, как это происходит и почему? Примерно, 50% из них молятся и следуют примеру близких, отправляющих религиозные культы. 49% не активны и не следуют примеру верующих из числа близких. 1% учащихся из числа анкетированных не читает молитв – потому что не знает их или считает, что в этом нет необходимости. У большинства учащихся, и это частенько озвучивалось в ответах на уроках, в сознании действуют довольно устойчивые мифологические стереотипы, например, что человек создан Всевышним персонально. Теория Ч.Дарвина о развитии человекообразных эволюционным путем с соответствующей периодизацией в течение миллионов лет, в сознании детей ущемляется с трудом. Примерно 90% анкетированных высказываются о том, что критиковать религию нельзя, 10% считают, что нельзя презирать и чужую веру. Религиозному фанатизму не место в голове учащегося, а религия хотя и не совершенна, но надо благодарить Всевышнего за то, что она есть, поскольку она является сдерживающим началом для тех, кто нарушает порядок в обществе. Информация о том, что в течение 70 лет Советской властью «...ставилась задача формирования у людей научно-материалистического понимания таких духовных ценностей и нравственных идеалов, которые способны освободить сознание человека от бесплодных иллюзий и несбыточных ожиданий»<sup>3</sup>, сегодня мировосприятием подростка не учитывается.

Динамика развития массового сознания в стране по западному образцу показывает незнание науки истории, а порой ее извращенное усвоение со школьной скамьи. Что предлагают учащиеся? Построить в республике научный центр социокультурного творчества молодежи. Программа поиска новой парадигмы педагогического образования – инновационно-креативной должна учитывать интересы молодых граждан. Можно было бы активнее пропагандиро-

вать научные утверждения, факты и доказательства, однако, увы, поскольку в обществе нет никакой идеологии, а знание истории плохое, внимание к религии как к основе культуры – активизировалось не совсем с той стороны. Да, духовенство стремится к участию во власти и государственных делах, но дети знают лишь об общепризнанных религиозных деятелях: Магомед Ярагском, Саид-Афанди Чиркави и других, но речи нет о применении их учений. Во всяком случае обсуждение этого вопроса пока, по причине экстремизма, не может подлежать публичности в гимназии. Практически 90% учащихся знают, какую огромную роль Магомед Ярагском, Саид-Афанди Чиркави сыграли и продолжают играть своим авторитетом в политической и культурной жизни республики, в нравственном воспитании молодежи. Для некоторых учащихся – это люди незаурядных знаний – учителя мира. Однако, 10% анкетированных ничего не знают о них и в авторитеты ими избраны, по совету родителей, другие достойные люди.

Подчеркивая мифологизм и особую консервативность религиозной традиции, Ф. Энгельс писал: «Мы видим, стало быть, что, раз возникнув, религия сохраняет известный запас представлений, унаследованный от прежних времен, так как во всех областях идеологии традиция является великой консервативной силой» [6, с. 96-97]. Эта мысль актуальна и в наши дни. К началу ХХ1в. в нашей огромной стране мотивов к возрождению и воспроизводству религии ввиду ее до конца не исчезнувших социальных корней оказалось немало. На это указывает уровень и качество жизни людей, поскольку между ними возникли на долгий период усложненные социальные и общественные связи. Радикальные действия политиков, не особенно сведущих в политической и межнациональной культуре, нарушили социально-политический центризм, который сам мог своевременно блокировать экстремизм и катастрофичные трансформации. Для многих на Северном Кавказе, в Дагестане это кончилось трагедией! Поэтому решение простейших вопросов несколько затянулось, а теперь уже, как видим, приобрело недопустимую форму. Завышенные ожидания при безынициативности и потребительстве населения к власти привели к росту экстремизма, особенно, среди молодежи, против чего уже принимаются меры на государственном уровне.

Заметим, что в 90-е гг. республика не была больна экстремизмом. Нам (в рамках наше-



го исследования) приходилось бывать в различных уголках Дагестана и интересоваться, чем занимается молодежь. В основном, везде делалась ссылка на безработицу. И теперь стоит тот же вопрос. Отвечая на вопрос анкеты: «Сколько, на твой взгляд, нужно мечетей, чтобы жизнь в нашем городе стала безопасной?», девятиклассники подчеркнули, что строительство мечетей нельзя пускать на самотек: в этом вопросе необходима роль государства как определяющая, направляющая и ограничивающая. «Надо обезопасить душу», нужно создавать больше рабочих мест, активизировать роль правоохранительных органов – словом, нужно что-то менять, уделяя внимание решению этих вопросов со стороны государства!», поскольку религия хоть и является важным и необходимым компонентом духовной жизни человека и общества по принципу сорности в православии и джамаата в исламе, однако, политика государства при этом должна быть предупреждающей и мудрой ...».

После нескольких месяцев преподавания основ истории религий учащимися 9-х классов гимназии, а также рядом педагогов был переосмыслен атеизм как одна из форм религии, как особая форма общественного сознания, которая до сих пор не нашла своего разрешения в обществе. Да и сама подготовка к анкетированию проявила взгляд на вещи, изменив его самым кардинальным образом: востребованность понимания единого Бога является сегодня для старшеклассников как представителей разных конфессий важным и необходимым условием жизни, общего понимания диалектики вещей. Тем более, что атеизм в стране показал себя на деле не совсем с хорошей стороны. Для анкетированной молодежи вопрос был сформулирован так: «О чем в отношении религии просили потомков классики марксизма-ленинизма?» И учащиеся ответили, что классики марксизма – ленинизма являются «безбожниками, атеистами. Они не правы, они плохие, потому что они разрушали религию». По сути, этот вопрос анкетированными остался не раскрыт, так как они с трудами классиков марксизма-ленинизма не знакомы, а то, что пишется о них теперь, характеризует революционных классиков в их глазах не в лучшем свете, поэтому авторитетами для учащихся они не служат. Возможно, что религиозное мировоззрение умаляет интеллект (есть такое мнение в научном мире). Чтобы развить интеллект, есть смысл и педагогике что-то пересмотреть в своих подходах. А для учащихся этот вопрос

скорее нравственный.

Педагоги отмечали, что учащиеся по-хозяйски стали относиться к гимназии, к родному краю, о чем они рассказывали, отвечая на вопросы анкеты: у них есть заинтересованное наблюдение по поводу состояния экологии родного города и республики в целом. «Человек не один на Планете», – искренне писали дети в ответах на вопросы анкеты. Как не согласиться! Хорошо в свободный от занятий день выйти на субботник всем классом во главе с учителем и посадить деревья где-нибудь в парке, покормить голубей – а то и просто отдохнуть в зеленой зоне после уроков. Так же уважительное отношение учащихся стало проявляться и к самому предмету – «Основы истории религий», а поначалу он давался им не легко, а с большим трудом и сомнениями.

Наше общество, изменив на 30 лет цели и средства мотивации своей жизни, признало необходимым изменить отношение к атеизму и к религии, что вполне оправдано. Но почему наука об этом осталась в стороне? Конечно, есть в ней необходимость, как в гимнастике ума. Но нужны четкие критерии того, куда наука-религиоведение пойдет дальше при этом, с какой целью она будет развивать свои критерии в обществе?

Радует, что учащиеся старших классов осознают себя патриотами страны, ответственными за нее в грядущем. По сему поводу американский ученый А.Шлезингер давно заметил, что «наука и технология революционизируют нашу жизнь, но наши действия, в основном, обусловлены памятью, традицией и мифом» [2, с. 3-5]. Поэтому, пока нет кардинально необходимых реформ в науке, вновь обращаясь к моменту анкетирования учащихся, следует подчеркнуть: стремление к знаниям, к овладению школьной программой, в том числе, по основам истории религий, у детей есть, но некоторые убеждены, что такой предмет – ненадолго, поэтому шаги в этом направлении не у всех учащихся и их родителей – активные. Осторожны и преподаватели, директора школ и гимназий: нет необходимых и полноценных учебников. А детские души и умы – хрупкий материал! Преподавая «Основы истории религий», учитель не должен забывать о том, что религиозные методы познания мира для человека, не смотря на знание основ марксизма-ленинизма, играют очень важную роль: как уже отмечалось, практически, к молитве обращается каждый второй. Знание египтологии дает сегодня полное представление об



идентичности процессов в России с Египтом более чем пятитысячелетней давности. Знание зороастризма на культурологическом уровне тоже проясняет причину «Розы ветров» и «Розы Мира», но этими и другими вопросами нужно заниматься постоянно, а не от случая к случаю: необходимо помнить, что просвещение в этих вопросах – очень важно. Говоря о роли ислама в жизни и культуре народов Востока да и всего мира, следует помнить о том, что «...ислам по своему существу и содержанию внес великий вклад в мировую цивилизацию, и, естественно, в этом плане его история не нуждается в идеализации и приукрашивании, но необходимо всестороннее научное объяснение»<sup>6</sup>. Для работы в таком направлении нужна отдельная программа, а также необходима подготовка квалифицированных преподавателей, начиная с воспитателей в яслях и детском саду.

#### Заключение

По мнению дагестанских религиоведов путь к взаимопониманию людей лежит через политику, искусство, культуру, науку, но религия по многим параметрам не может быть отменена ввиду своей положительной и интегрирующей роли. Скорей всего, необходима международная оценка роли всех религий с целью внесения единой корректировки в содержание национальных и мировых вероучений в соответствии с наукой и требованием дня.

#### Выводы

1) изучение основ истории религий на

школьной скамье приведет к полноценному развитию и гуманизации знаний о жизни человечества и его дальнейшей перспективе;

2) проблема воспитания нового человека требует пристального внимания семьи и школы к тому, что формирует его мировоззрение;

3) воспитание человека начинается с выработки в нем чувства меры через внутренний и внешний контроль, что осознается через сверстников, старшее поколение и приобретаемые знания, способствуя выработке собственного опыта жизни;

4) необходимо научное прояснение, для чего существует религия, какая от нее польза человеку, мировому сообществу.

#### Литература

1. *Бондаревская, Е.В.* Качество образования - как условие его опережающего развития к конкурентоспособности // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки, 2007. - № 1. - С. 11-22.
2. *Вагабов, М.В., Вагабов, Н.М.* Ислам как мировая религия. – Махачкала: Дагиз, 1999. – 286 с.
3. *Воронина, Т.Е.* Религиоведение в Дагестане: становление и развитие // Монография. – Махачкала: Полиграф-сервис, 2014. – 150 с.
4. *Маркс, К., Энгельс, Ф., Ленин, В.* О религии. - М.: Политиздат, 1983. – С. 368-370.
5. *Шлезингер, А.* Циклы американской истории. - М.: Прогресс, 1992. – 688 с.
6. *Энгельс, Ф. Л.* Фейербах и конец немецкой классической философии. - М.: Политиздат, 1989. – 100 с.

УДК 651.012.4 + 658.3 - 057.17

## СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ МЕНЕДЖЕРА

Г.Ш.Габдреева, А.Р.Халфиева

#### Аннотация

В центре внимания исследования – психологические особенности личности менеджера. Показано, что наиболее характерными свойствами эффективных менеджеров являются коммуникативные способности, волевые качества, а также способность к самостоятельной постановке целей и организации действий, направленных на их достижение. Основными структурообразующими показателями личности являются: уверенность в себе, конкурентоспособность, автономия, инициативность, самопринятие и организаторские способности. Обозначена проблема исследования гендерных особенностей личности успешного менеджера.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность менеджера; сравнительный и корреляционный анализы; особенности, структура и системообразующие свойства личности менеджера.

#### Abstract

This research focuses on psychological peculiarities of personality of a manager. It has been shown that the most characteristic features of effective managers are: communication skills, strong-will, as well as the ability to independently set objectives and organize activities aimed at their achievement. Major contributors to performance of

the individual are: confidence, competitiveness, autonomy, initiative, self-acceptance and organizational skills. Furthermore, identification of the problem of gender aspects of personality of the successful manager was included in this research.

**Keywords:** professional activity of a Manager; comparative and correlation analyses; peculiarities, structure and system of personal characteristics of a Manager.

Потребность в профессиональных управленческих кадрах диктует необходимость подготовки эффективных менеджеров, занятых в различных сферах деятельности. В связи с этим, в современной психологии особое внимание уделяется профессиональному становлению менеджера (Г.Беккер, Э.Гинцберг, У.Джейд, Э.Ф.Зеер, К.Зейферт, Е.А.Климов, Т.В.Кудрявцев, А.К.Маркова, Л.М.Митина, У.Мозеру, Ю.П.Поваренков, К.Роджерс, Э.Роу, Д.Сьюпер, Д.Холланд и др.).

Специфичность профессиональной деятельности менеджеров, определяемая её субъект-субъектным характером, делает актуальными исследования психологических особенностей управленческой деятельности [2]. Психологами показано, что профессиональная деятельность менеджеров различного звена характеризуется высокой напряжённостью, когнитивной сложностью, необходимостью быстрого включения в проблемные ситуации и внедрения инноваций в рабочий процесс, принятия решений в условиях неопределённости и риска (П.Дракер, Дж. Еквалл, Д.Канеман, А.В.Карпов, Т.В.Корнилова, С.И.Маричева, А.Тверски, О.К.Тихомиров и др.).

Как в отечественных, так в зарубежных публикациях описываются психологические характеристики управленческой деятельности и личности менеджеров [1, 4, 7]. При этом в доступной литературе не содержится данных о структуре и структурообразующих показателях личности. Восполнение этого пробела в знаниях явилось целью данного исследования.

Анализ психологических исследований по менеджменту показал, что наиболее существенными характеристиками, способствующими эффективности деятельности менеджеров, являются: конкурентоспособность, умение общаться, стремление к руководству, психологическая удовлетворённость своей жизнью, стрессоустойчивость, а также мотивация к ус-

пеху и волевые качества личности [5]. Кроме того, следует предположить, что определённое место в структуре личностных качеств должен занимать показатель маскулинности-фемининности, поскольку данные ряда исследователей показывают, что наиболее оптимальным для продвижения по карьерной лестнице и достижения карьерной успешности является андрогиния, то есть сочетание в себе качеств, как мужественности, так и женственности [6].

В исследовании принимали участие менеджеры различного уровня управления: операционные управляющие; middle менеджеры и топ-менеджеры. В качестве методов диагностики были использованы: опросник «Коммуникативные и организаторские способности», шкала «Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности», методика диагностики творческого потенциала личности «ЯДРО», методика оценки «Маскулинности-фемининности» С.Бэм, «Шкала психологического благополучия» К.Рифф, методика «Уровень личностной готовности к риску «PSK» А.М.Шуберта, «СМОЛ» (сокращенный многофакторный опросник личности), «ОПУС» (опросник психологической устойчивости к стрессу) Е.В.Распопина, методика диагностики мотивации успеха и боязнь неудачи, методика диагностики волевых особенностей личности М.В.Чумакова и опросник Рейзаса, выявляющий степень уверенности в себе. Всего в работе анализировались 58 показателей, приведенных в таблице 1.

На первом этапе исследования анализировались выделенные показатели, средние значения которых превосходят средний уровень диагностических шкал (см. табл. 2). Это: «Коммуникативные и организаторские склонности», «Общая психологическая устойчивость к стрессу», «Уровень личностной готовности к риску» и «Инициативность».

Таблица 1.

Исследуемые показатели

№	Показатели	Методики	№	Показатели	Методики
1	Личностная конкурентоспособность	<i>I. Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности</i>	30	Шкала 3-Неопределённость	<i>VIII. Опросник психологической устойчивости к стрессу (ОПУС)</i>
2	Коммуникативные склонности	<i>II. КОС-2</i>	31	Шкала 4-Дефицит времени	

**Образование и саморазвитие. 2014. № 2 (40)**

3	Организаторские склонности		32	Шкала 5-Информационные перегрузки		
4	Маскулинность-фемининность	III.Методика "Маскулинность-фемининность"	33	Шкала 6-Физические перегрузки		
5	Положительные отношения с другими	IV.Опросник "Шкала психологического благополучия"	34	Шкала 7-Монотонность		
6	Автономия		35	Шкала 8-Изоляция (одиночество)		
7	Управление окружающим		36	Шкала 9-ситуация конкретной угрозы		
8	Личностный рост		37	Шкала 10-Повседневные стрессоры		
9	Цель в жизни		38	Шкала 11-Неожиданность стрессора		
10	Самопринятие		39	Шкала 12-Длительность и повторяемость стрессора		
11	Любознательность		V. ЯДРО	40	Шкала L-Шкала искренности	
12	Открытость новому	41		Мотивация успеха и боязнь неудачи	IX.Методика диагностики мотивации успеха и боязни неудачи	
13	Готовность рисковать	42		Ответственность	X.Диагностика волевых особенностей личности	
14	Энергичность	43	Инициативность			
15	Готовность к риску	44	Решительность			
16	Шкала L – лжи	45	Самостоятельность			
17	Шкала F - достоверности	46	Выдержка			
18	Шкала K - коррекции	47	Настойчивость			
19	Шкала 1 - ипохондрии	48	Энергичность			
20	Шкала 2 - депрессии	49	Внимательность			
21	Шкала 3 – конверсионной истерии	50	Целеустремленность			
22	Шкала 4 – эмоциональной психопатии	VII. СМОЛ	51	Уверенность-неуверенность	XI.Опросник уверенности в себе	
23	Шкала 6 – параноийальности		52	1-Линейный, 2-среднего звена, 3- топ-менеджер	XII.Уровень профессиональной карьеры	
24	Шкала 7 - психастении		53	1-Мужской, 2-Женский	XIII. Пол	
25	Шкала 8 - шизофрении		54	В месяцах	XIV. Стаж	
26	Шкала 9 - гипомании		55	В годах	XV. Возраст	
27	Шкала 0- Общая психологическая устойчивость личности к стрессу		VIII.Опросник психологической устойчивости к стрессу (ОПУС)	56	Замужем-2\незамужем-1, женат-2\не женат-1	XVI.Семейное положение
28	Шкала 1-Негативная социальная оценка			57	Количество детей	XVII.Количество детей
29	Шкала 2-Негативная самооценка	58		1-Среднее, 2- ср.специальное, 3-высшее	XVIII. Образование	

Таблица 2.

**Средние значения исследуемых показателей**

Номер показателя	Среднее значение	Номер показателя	Среднее значение	Номер показателя	Среднее значение	Номер показателя	Среднее значение
1	20,10	16	1,30	31	12,60	46	6,60
2	<b>14,45</b>	17	2,70	32	15,05	47	4,65
3	<b>14,90</b>	18	6,95	33	11,30	48	6,90
4	-0,14	19	3,50	34	11,40	49	6,00
5	64,10	20	4,70	35	14,65	50	7,35
6	61,25	21	9,35	36	12,45	51	16,20
7	63,70	22	6,40	37	12,05	52	1,85
8	66,10	23	5,00	38	12,60	53	1,75
9	67,60	24	5,90	39	13,20	54	44,35
10	62,25	25	7,05	40	21,30	55	29,35
11	7,85	26	5,60	41	14,75	56	1,50
12	8,05	<b>27</b>	<b>176,85</b>	42	6,20	57	0,60
13	6,35	28	13,45	<b>43</b>	<b>6,30</b>	58	2,80

14	7,90	29	14,15	44	4,05
15	-2,55	30	12,65	45	5,60

Примечание: жирным шрифтом выделены показатели, средние значения которых выходят за рамки среднего уровня диагностической шкалы.

Так, значения показателей некоего «типичного респондента», представляющие средний уровень диагностической шкалы по этим показателям, составляют: коммуникативные и организаторские склонности – от 9 до 12 баллов; общая психологическая устойчивость к стрессам – 127-152 балла; инициативность – 4-5 баллов, тогда как в группе менеджеров эти показатели равны: 14,45 – коммуникативные склонности; 14,95 – организаторские склонности; 176,85 – общая психологическая устойчивость личности к стрессу; 6,30 – инициативность. Другими словами, диагностика коммуникативных и организаторских способностей показала, что менеджерам свойственен высокий балл по обоим показателям, это означает, что коммуникативные и организаторские способности являются одними из показателей, характеризующих выборку менеджеров.

На высоком уровне находятся также значения общей психологической устойчивости к стрессу, что определяет значимость в характеристике менеджера данного показателя, т.е. для выборки менеджеров одним из характерных признаков является общая личностная психологическая устойчивость к стрессам. Среди стрессоров, влияющих на состояние респондентов данной выборки, самый высокий балл – у показателя «Информационные перегрузки», остальные стрессоры по средним значениям их показателей располагаются на среднем уровне диагностической шкалы. Это свидетельствует о том, что выборка менеджеров отличается от среднестатистической выборки респондентов устойчивостью к информационным нагрузкам.

Что касается показателя «Инициативность», то его значение также располагается

выше среднего уровня диагностической шкалы. Данный показатель характеризует менеджера, как человека способного к самостоятельным волевым проявлениям, постановке целей и самостоятельной организации действий, направленных на достижение этих целей.

Исследование гендерных особенностей менеджеров показало, что как для выборки мужчин, так и для выборки женщин-менеджеров характерно проявление андрогинии (- 0,12 баллов у женщин; - 0,18 баллов у мужчин). Это означает, что наиболее эффективным в достижении профессиональной успешности является умелое сочетание в себе черт женственности и мужественности.

Таким образом, анализ средних значений исследуемых показателей выявил, что среди всех показателей выходят за границы среднего уровня общей диагностической шкалы только четыре: «Коммуникативные способности», «Организаторские способности», «Общая психологическая устойчивость личности к стрессу» и «Инициативность». Соответственно, эти показатели являются характеризующими выборку менеджеров, которых можно назвать людьми с развитыми коммуникативными и организаторскими способностями, общей устойчивостью к различным видам стресса и способностью к самостоятельным волевым проявлениям, постановке целей и в самостоятельной организации действий, направленных на достижение этих целей.

На следующем этапе исследования осуществлялся анализ взаимосвязей диагностированных показателей. Данные корреляционного анализа приведены в таблице 3.

Таблица 3.

Значения коэффициентов корреляций исследуемых показателей

X-Y	R	X-Y	R	X-Y	R	X-Y	R
1-2	0,61**	6-47	0,57**	17-26	0,72***	24-25	0,76***
1-3	0,67**	6-51	0,57**	17-32	-0,62**	24-26	0,64**
1-41	0,59**	7-9	0,61**	18-24	-0,68**	25-26	0,81***
1-43	0,64**	7-10	0,81***	18-25	-0,63**	27-29	0,76***
1-44	0,59**	7-27	0,63**	18-26	-0,66**	27-30	0,64**
1-51	0,66**	7-29	0,69***	18-34	0,77***	27-31	0,78***
2-3	0,66**	7-31	0,80***	18-53	-0,60**	27-32	0,76***
2-43	0,71***	8-9	0,85***	19-20	0,79***	27-35	0,62**
2-51	0,66**	8-15	-0,63**	19-21	0,72***	27-39	0,61**
3-14	0,65**	9-10	0,68***	19-23	0,59**	28-35	0,68**
3-41	0,61**	9-15	-0,61**	19-24	0,74***	29-30	0,62**

3-43	0,60**	10-27	0,64**	19-25	0,76***	29-31	0,57**
3-51	0,66**	10-29	0,73***	19-26	0,69***	29-36	0,57**
4-22	-0,61**	10-30	0,67**	20-21	0,85***	30-38	0,67**
4-43	-0,61**	10-31	0,58**	20-24	0,67**	31-32	0,80***
5-9	0,58**	11-12	0,72***	21-24	0,59**	43-44	0,71***
6-7	0,57**	12-48	0,62**	22-23	0,58**	43-45	0,67**
6-10	0,69***	12-51	0,58**	22-25	0,74***	43-47	0,61**
6-27	0,59**	16-19	-0,59**	22-26	0,63**	43-48	0,68**
6-29	0,72***	17-18	-0,62**	23-24	0,67**	43-51	0,59**
6-39	0,64**	17-24	0,60**	23-25	0,83***	44-45	0,60**
6-44	0,66**	17-25	0,70***	23-26	0,66**	54-57	0,63**
						55-57	0,63**

Примечание: В таблицу внесены пары показателей, критические значения коэффициентов корреляции которых находятся на уровнях значимости  $p \leq 0,01$  (\*\*) – 0,56 и  $p \leq 0,001$  (\*\*\*) – 0,68.

Следует отметить, что все указанные показатели образуют целостную структуру, поскольку практически все они взаимосвязаны между собой. Структура образована большим количеством связей (334), что позволяет говорить об её интегрированности. ИИ (индекс интегрированности корреляционной структуры по М.Н.Шевцову [3]) составляет 0,8, это свидетельствует о согласованности показателей. Единственно, выяснилось, что немногочисленные связи показателей возраста и пола с другими показателями оказались несущественными, поэтому при последующем анализе они не учитывались.

Выделены системообразующие показатели – показатели, имеющие наибольшее число взаимосвязей в структуре. Это: «Уверенность-неуверенность», «Конкурентоспособность», «Автономия», «Организаторские способности», «Инициативность», «Самопринятие», «Негативная самооценка», «Общая психологическая устойчивость» и «Управление окружением». Показателем, имеющим наибольшее количество взаимосвязей с другими показателями (6), является «Уверенность-неуверенность». Данный показатель положительно коррелирует с показателями «Инициативность», «Открытость новому», «Автономия», «Организаторские склонности», «Коммуникативные склонности», «Личная конкурентоспособность». Это может говорить о том, что чем более уверенно респондент себя чувствует, тем он более инициативен, активно стремится воспринимать новые идеи и включать их в сферу своего мышления, более самостоятелен и независим, способен противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определённым образом, конкурентоспособен, а также у него лучше развиты коммуникативные и организаторские способности.

Значимым показателем, также имеющим большое количество взаимосвязей, является «Конкурентоспособность» (6). Несмотря на то, что по данным анализа средних значений, указанный показатель у группы менеджеров находится на среднем уровне диагностической шкалы, в структуре показателей он входит в число системообразующих. Выявлены взаимосвязи «Конкурентоспособности» (на уровне  $p \leq 0,01$ ) с такими показателями как «Уверенность-неуверенность», «Решительность», «Инициативность», «Автономия», «Коммуникативные способности» и «Организаторские способности». Анализ данных взаимосвязей показывает, что чем выше у менеджера стремление достигать целей в условиях противоборства с добивающимися этих же целей другими индивидами или группами, тем выше у него уверенность, решительность, тем чаще он проявляет инициативу в различной деятельности, тем более самостоятелен, независим и способен противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определённым образом, самостоятельно регулируя собственное поведение и оценивая себя в соответствии с личными критериями, а также общителен, склонен проявлять организаторские способности.

Показатель «Автономия» также коррелирует с шестью показателями, это: «Уверенность-неуверенность», «Общая психологическая устойчивость к стрессам», «Длительность и повторяемость стрессора», «Решительность» и «Настойчивость» и «Негативная самооценка» ( $p \leq 0,01$  и  $p \leq 0,001$ ). Чем управленец более самостоятелен, независим и способен противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определённым образом, самостоятельно регулируя собственное поведение и оценивая себя в соответствии с личными критериями, тем он более уверен в себе, решителен, настойчив, у него выше общая пси-



хологическая устойчивость к стрессам, а конкретно, к ситуациям, стрессогенность которых определяется и усиливается продолжительным, повторяющимся, либо хроническим характером негативного воздействия того или иного стрессора, с более устойчивой позитивной самооценкой и самопринятием личности в противовес тенденции самоуничижения и стрессогенной неудовлетворённости теми или иными аспектами своего Я.

Показатель «Организаторские способности» также имеет значительное количество корреляций (5) с такими показателями как: «Уверенность-неуверенность», «Конкурентоспособность», «Инициативность», «Мотивация успеха и боязнь неудачи» и «Энергичность» ( $p \leq 0,01$ ). Это означает, что чем более менеджер проявляет свои организаторские способности, тем более он уверен в себе, энергичен, не боится ситуации стремления достигать целей в условиях противоборства с другими, любит брать инициативу в свои руки, направлен на достижение успеха при любых обстоятельствах. Следует напомнить, что по средним значениям в группе менеджеров данный показатель является яркой характеристикой, поскольку выходит за границы средних значений диагностической шкалы.

Следующий показатель с большим количеством связей (5) является «Инициативность». Показатель инициативности коррелирует с показателями «Коммуникативные склонности», «Уверенность-неуверенность», «Конкурентоспособность», «Организаторские способности», «Маскулинность-фемининность». Чем выше инициативность, тем более управленец уверен человек в себе, менее теряется в новой обстановке, быстро находит друзей, стремится расширить круг своих знакомых, помогает близким и друзьям, проявляет инициативу в общении, способен принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях, любит организовывать различные мероприятия, настойчив и одержим в деятельности, а также достигает целей в условиях противоборства. С показателем «Маскулинность-фемининность» у инициативности была выявлена отрицательная взаимосвязь. Это говорит о том, что чем сильнее у менеджера выражены фемининные черты характера, тем ниже у него показатель инициативности. Соответственно, чем выше проявляются маскулинные черты характера, тем выше инициативность.

Следующий анализируемый показатель «Самопринятие» коррелирует с такими показате-

телями как «Дефицит времени», «Неопределённость», «Общая психологическая устойчивость личности к стрессам» ( $p \leq 0,01$ ) и «Устойчивость позитивной самооценки» ( $p \leq 0,001$ ). Данные результаты исследования говорят о том, что чем позитивнее менеджер относится к самому себе, знает и принимает различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества, положительно оценивает свое прошлое, тем более он устойчив к ситуациям лимита и дефицита времени, неопределённости, неизвестности, дефицита личностно значимой информации, позитивной самооценки и самопринятия личности в противовес тенденции к самоуничижению и стрессогенной неудовлетворённости теми или иными аспектами своего Я, и, в целом, более психологически устойчив к стрессам.

Всего три, но при этом наиболее сильные положительные взаимосвязи, были выявлены у показателя «Устойчивость самооценки» с такими показателями как «Управление окружающими», «Автономия», «Самопринятие» ( $p \leq 0,001$ ). Кроме того, данные показатели имеют положительную корреляцию с показателем «Общая психологическая устойчивость личности к стрессам» ( $p \leq 0,01$ ). Анализ этих взаимосвязей показывает, что чем выше степень устойчивости позитивной самооценки и самопринятия личности, характеризующие менеджера, тем выше его общая психологическая устойчивость к стрессам, тем большей властью и компетенцией в управлении окружением он обладает, лучше контролирует всю внешнюю деятельность, эффективнее использует предоставляющиеся возможности, способен улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей, более самостоятелен и независим, позитивнее относится к себе и к своему прошлому, принимает себя таким, какой он есть.

Следующий анализируемый показатель «Управление окружением» также имеет три взаимосвязи с другими показателями структуры. При этом выявлены сильные положительные взаимосвязи с показателями «Дефицит времени», «Устойчивость позитивной самооценки» ( $p \leq 0,001$ ) и «Общая психологическая устойчивость личности к стрессам» ( $p \leq 0,01$ ). Это означает, что чем в большей степени менеджер обладает властью и компетенцией в управлении окружением, лучше контролирует всю внешнюю деятельность, эффективно использует предоставляющиеся возможности,

способен улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей, тем выше у него устойчивость к ситуациям лимита времени и большая устойчивость позитивной самооценки.

Подводя итог проведенному исследованию, можно сделать вывод, что наиболее характерными для выборки менеджеров являются организаторские и коммуникативные способности, способности к самостоятельным волевым проявлениям, самостоятельной постановке целей и организации действий, направленных на достижение этих целей. Основными структурообразующими показателями являются: уверенность в себе, конкурентоспособность, автономия, инициативность, самопринятие и организаторские способности. Результаты исследования могут учитываться в процессе профессиональной подготовки менеджеров.

Обращает на себя внимание наличие тесной взаимосвязи гендерных характеристик и существенных особенностей личности менеджера, в частности – инициативности. Это позволяет определить в качестве научной проблемы выяснение гендерных особенностей, способствующих профессиональной эффек-

тивности управленца, решение которой является самостоятельным предметом дальнейшего исследования.

#### Литература

1. Карпов, А.В. Психология менеджмента: Учебник. – М.: Изд-во Гардарики, 2003. – 582 с.
2. Кнорринг, В.И. Теория, практика и искусство управления. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА-М, 2001. – 438 с.
3. Макарова, Н.И., Пейсахов, Н.М., Шевцов, М.Н. Методы анализа корреляционных структур в психолого-педагогических исследованиях // Психологическая служба в вузе. – Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 1981. – С. 68-76.
4. Мескон, М., Альберт, М., Хедоури, Ф. Основы менеджмента. – М.: Изд-во Дело, 1992. – 702 с.
5. Общий и специальный менеджмент: Учебник / Под ред. А.Л. Гапоненко, А.П. Панкрухина. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 568 с.
6. Социально-психологические основы управленческой деятельности: Учебное пособие / Под ред. В.К.Каменской. – М.: Изд-во Академия, 2002. – 160 с.
7. Шекшни, С. Лидерство в современном бизнесе (фрагмент из книги) // Управление персоналом. – 2003. – № 3. – С. 68-73.

УДК 336.6, 37.026

## О ФАКТОРАХ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.К.Астафьева, И.Д.Емелина

#### Аннотация

В статье рассматриваются актуальные вопросы преподавания математических дисциплин для студентов экономических направлений. Анализируются факторы, позволяющие повысить качество обучения. Отмечается необходимость углубленного изучения математических методов в экономике.

**Ключевые слова:** экономическое образование, методика преподавания, компетенции, компьютерные технологии.

#### Abstract

The article considers the mathematics teaching for students of economics specialties. Aspects improving the quality of teaching are analyzed. The necessity of extended study of mathematics methods in economics is noted.

**Keywords:** economics education, teaching techniques, competences, computer technology.

С сентября 2011 года все вузы России почти по всем направлениям и специальностям работают с первокурсниками по федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования третьего поколения. Эти стандарты весьма значительно отличаются от принятых в 2000 году стандартов второго поколения, причем

все изменения связаны с присоединением России к Болонскому процессу.

Более того сегодня во многом изменились приоритеты среди исходных целей, изменились экономические условия. Выработка новой инновационной образовательной политики в области подготовки экономистов и менеджеров, безусловно, вытекает из тех преобразо-

ваний, которые необходимо совершить на пути становления новой российской государственности, социально ориентированной рыночной экономики. В этих условиях встает проблема формирования нового поколения управленческих кадров, способных организовывать, координировать работу других, выдерживать конкуренцию на свободном рынке труда.

Ясно, что повышение уровня подготовки менеджеров и экономистов является необходимым условием преодоления кризиса и становления новой модели общественного устройства.

В настоящее время вузы России официально переходят от традиционно применяемой квалификационной модели подготовки специалиста, основанной на усвоении знаний, умений и навыков, к компетентностной, основанной на готовности выпускника к применению этих знаний, умений и навыков и личностных качеств в продуктивной деятельности. Решение поставленной задачи зависит от многих факторов: кадрового, финансового, организационного и других [1].

Компетентностная модель подготовки коренным образом меняет весь образовательный процесс, начиная с содержания образования и кончая организацией деятельности студентов по новым образовательным технологиям. Например, учебный план, который строится, согласно государственному образовательному федеральному стандарту высшего профессионального образования по направлениям экономики и менеджмента, предполагает развитие следующих компетенций:

ПК-13 –использование методов технико-экономического анализа;

ПК-2–использование основных законов естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применение методов математического анализа и моделирования;

ОК-15 – понимание и анализ экономических проблем и процессов;

ОК-13 –использование основных положений социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач;

ПК - самостоятельно приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии.

При этом умения и навыки, необходимые для решения реальной проблемы, формируются в разных учебных дисциплинах, а не только в рамках одной из них.

Учебные программы, по которым ведется обучение в вузе, - это по-прежнему лекционные, семинарские, практические занятия, часто рутинного характера, на которых преподаватель работает с группой студентов. Между тем компетентностный подход предполагает внедрение, кроме традиционно используемых методов обучения, новых образовательных технологий. К ним относятся, к примеру, семинар в диалоговом режиме, дискуссии, компьютерные симуляции, деловые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги, вузовские и межвузовские конференции, встречи с представителями российских компаний, общественных и государственных организаций. Компетентностный подход – это, прежде всего, индивидуализация обучения, а значит, внедрение новых технологий обучения, которые способствуют повышению качества подготовки специалиста.

Современное состояние общества характеризует исключительно быстрое развитие информационных и коммуникационных технологий, а их возможности становятся беспрецедентными для эффективного решения многих профессиональных проблем, в том числе и в вузах.

Умело и грамотно распорядиться этими возможностями смогут лишь те, кто обладает необходимыми знаниями, позволяющими ориентироваться в новом информационном пространстве, что ведет к изменению самой системы образования в России.

Речь, в первую очередь, идет об изменении самого содержания образования, об овладении информационной культурой как одной из составляющих образованности и профессиональной компетентности.

Несомненно, что созданные информационные и коммуникационные технологии привели к подлинной революции в образовательном процессе. Сама система образования встраивается в сетевой мир, например в открытом, дистанционном образовании.

В то же самое время высшие учебные заведения сталкиваются в своей работе с определенными противоречиями. Так, рост информации, определяющий содержание образования, несовместим с ограниченным временем обучения, тем более в свете перехода на двухуровневую систему подготовки. Широкое использование информационных технологий снимает в какой-то мере указанные противоречия, обогащая деятельность вузов, улучшая

качество образования и расширяя его доступность.

Безусловно, одним из революционных достижений последнего времени, которое значительно повлияло на учебный процесс, стал Интернет. Современные средства обучения в основе своей так или иначе связаны с информационными технологиями, в первую очередь, компьютерными, коммуникационными. Применение компьютеров является наиболее полезным для индивидуализации определенных аспектов образования. Роль электронного обучения в настоящее время трудно переоценить. Студент поставлен в ситуацию поиска информации, ответов на конкретные поставленные научные вопросы.

Поскольку уровень владения информационными технологиями у студентов вырос многократно, то преподавателю приходится по-новому строить структуру занятия. Значительно усложняется деятельность преподавателя по разработке курсов. Она требует от преподавателя развития специальных навыков, приемов педагогической работы, то есть не только владения учебным материалом, но и навыков работы с техническими средствами, а также знаний в области современных информационных технологий. Попытки механически переложить учебный материал, методы и технологии традиционного образования на электронное обучение проваливаются изначально. Это происходит потому, что при такой форме обучения практически отсутствует такая пассивная форма преподавания как лекции, обучение ведется в интерактивной форме, то есть в форме диалога со студентами. Да и нет смысла переводить текст учебника на электронный носитель без соответствующих изменений. Читать текст все же удобнее на бумажном носителе информации. Таким образом, в связи с применением информационных технологий в образовательном процессе происходят существенные изменения в характере преподавательской деятельности.

Остановимся более подробно на применении информационных технологий в процессе преподавания математических дисциплин для экономического профиля, в частности, курсов математические методы в экономике, эконометрика, экономико-математическое моделирование, теория матричных игр [2].

Информационные технологии – это технологии, обеспечивающие работу с анимированной компьютерной графикой и текстом, неподвижным или движущимся изображением.

Представляемую информацию можно также сопровождать звуковыми эффектами, однако, для работы в студенческой группе подобное проводить нецелесообразно, поскольку шумовые эффекты мешают работе в виду того, что работа на компьютере ведется в индивидуальном темпе, то звуковые сигналы появляются хаотично.

Ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что используемая в учебном процессе мультимедийность создает психологические условия, способствующие лучшему восприятию и запоминанию учебного материала, активизирует положительные эмоции обучающегося, улучшает его психофизиологическое состояние.

На кафедре Казанского технологического университета создан целый комплекс программ, позволяющий использовать в учебном процессе все преимущества компьютерных технологий. Так, например, поскольку основой образовательного процесса являются лекции, то, в первую очередь, нами был создан электронный конспект лекций по дисциплине «Математические методы в экономике» с эффектами компьютерной анимации, читаемый в специально оборудованной учебной аудитории. Конспект лекций содержит краткие основные определения, формулы, алгоритмы, необходимые для решения задач, а также подробное решение самих типовых задач [3].

При создании видеолекций нами был использован редактор Power Point. Все схемы, диаграммы, вывод формул анимированы, при этом временная последовательность появления изображения на экране монитора регулируется самим лектором путем щелчка мыши. Этим же конспектом видеолекций студенты могут воспользоваться самостоятельно, он есть на электронной почте группы.

По сравнению с традиционными учебно-методическими средствами электронный учебник имеет ряд несравненных преимуществ, к таковым относится создание условий для самостоятельной проработки учебного материала, позволяющих студенту выбирать удобное для него место и время работы, а также темп обучения.

Это же относится и к семинарским занятиям. Как правило, на аудиторных занятиях студенты вынуждены следовать темпу, который задает преподаватель или студент, решающий задачу у доски. Практически преподавателю невозможно уследить за ходом решения каждой задачи каждым студентом, потому кон-

спект, содержащий подробные решения типовых задач, оказывает помощь и в этом, он позволяет студентам разобрать и изучить алгоритм решения задач в индивидуальном темпе и добиться лучшего усвоения учебного материала.

Как правило, все экономико-математические дисциплины требуют от студентов также и хорошей подготовки по информатике. Решение задач, к примеру, по эконометрике, следует проводить с использованием программы Excel. Так, построив корреляционное поле данных, математическая модель задачи, наилучшим образом аппроксимирующая массив данных, находится с помощью стандартных функций указанной программы. Вычислять среднее, дисперсию, стандартную ошибку, проводить проверку значимости коэффициентов гораздо удобнее с помощью табличного процессора.

Качество образования зависит и от того, каким образом проверяются знания у студентов. Одним из способов проверки знаний является тестирование, которое можно проводить в процессе обучения, для закрепления изученного материала, а также во время экзаменационной сессии. На кафедре созданы комплекты тестов для проверки знаний студентов по пяти дисциплинам математического

цикла. Каждый тест состоит из пятидесяти заданий, так, чтобы можно было оценить знания студентов по принятой в университете пятидесятибалльной шкале. Задания для ответов студентов выбираются случайным образом из каждого блока, причем и сами блоки выбираются в произвольном порядке. К каждому вопросу предлагается пять вариантов ответов, что практически исключает возможность случайного отгадывания ответа.

Использование компьютерного тестирования студентов намного облегчает работу преподавателя по проверке знаний, кроме того, тестирование дает более объективную оценку знаний и умений.

#### Литература

1. *Емелина, И.Д., Дегтярева, О.М., Никонова, Г.А.* Оптимизация учебного процесса при изучении курса математики в научно-исследовательском университете / И.Д. Емелина // Вестник КГТУ. – 2010. - № 12. - С. 530-531.
2. *Емелина, И.Д., Астафьева, Л.К.* Компьютерные технологии в преподавании математики / Л.К.Астафьева // Вестник КГТУ. – 2013. - Т.16. - № 13. - С. 260-263.
3. *Полат, Е.С., Бухарина, М.Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2007. – 368 с.

УДК 796.4

### ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКОЙ НА ПОКАЗАТЕЛИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТУЮ СИСТЕМУ ОФИСНЫХ СОТРУДНИКОВ

**А.А.Асхамов**

#### Аннотация

В статье показано положительное влияние производственной гимнастики на функциональное состояние и физическое развитие людей, занятых умственной деятельностью.

**Ключевые слова:** производственная гимнастика, физические упражнения в режиме рабочего дня, сердечно-сосудистая система, пульс.

#### Abstract

The article shows a positive impact of industrial gymnastics on functional status and physical development of the people of brainwork.

**Keywords:** industrial gymnastics, physical exercises during business hours, cardiovascular system, pulse.

Деятельность современных офисных сотрудников в основном связана с работой на компьютере, что несет в себе психические нагрузки – умственную и нервно-эмоциональную напряженность труда, которая характери-

зуется степенью включения в работу высшей нервной деятельности и психических процессов. Чем большая нагрузка приходится на высшие отделы коры больших полушарий головного мозга, тем важнее переключить вни-



мание работающих на другой вид деятельности [4].

Необходимость длительного соблюдения рабочей позы в положении сидя (при работе за компьютером, с документами, с клиентами) приводит к росту числа заболеваний опорно-двигательной системы, сопровождается дискомфортом в области спины и шеи, ухудшает психо-эмоциональное состояние. Это приводит к снижению качества выполняемой работы и производительности труда.

С развитием цивилизации изменялись требования к опорно-двигательной системе. Если древние люди находились или в вертикальном, или в горизонтальном положении (охотились, собирали, воевали, отдыхали лежа, или спали), то уже в 17 столетии 10% населения выполняли сидячую работу, а в 20 столетии число таких работников увеличилось до 90%. Изобретение скамьи, стула существенно изменило биомеханику человека, появилась новая проблема «осанка сидя (на стуле) - Posture chairs». Современный человек большую часть своего времени проводит сидя на стуле на работе, дома, в транспорте, работая, обучаясь, отдыхая, ожидая, принимая пищу. В последние годы численность офисных работников закономерно увеличивается. Вместе с этим растет абсолютное и относительное число заболеваний опорно-двигательной системы. Так, уровень заболеваемости (количество впервые выявленных заболеваний за год) ортопедическими заболеваниями составляет от 8 до 13% (1-3). У 5% таких больных имеют тяжелое нарушение функции ОДС (4), с частичной или полной утратой трудоспособности (I и II группы инвалидности). Не менее трети всех болезней опорно-двигательной системы обусловлены заболеванием позвоночника, чаще всего дегенеративно-дистрофического генеза – обычно именуемым остеохондрозом позвоночника [6].

Интеллектуальная деятельность с позиций физиологии отличается большим мозговым напряжением, обусловленным концентрацией внимания на ограниченном круге явлений или объектов. В силу этого возбуждательный процесс в центральной нервной системе (ЦНС) сосредоточен в сравнительно небольшой области нервных центров, что обуславливает их быстрое утомление. Поэтому отличительными чертами умственного труда принято считать высокое напряжение ЦНС и органов чувств при ограниченной двигательной активности.

Работающий мозг потребляет значительно больше кислорода, чем другие ткани тела. Составляя 2-3% общей массы тела, мозговая ткань в состоянии покоя поглощает до 20% кислорода, потребляемого всем организмом. Наблюдения над человеком, прорабатывающим трудную книгу, показали, что при чтении первых 8 страниц выделение углекислого газа повысилось у него на 12% по сравнению с покоем, после 16 страниц - на 20%, а после 32 - на 35%.

Любая профессиональная особенно умственная деятельность сопровождается определенным нервно-психическим, эмоциональным напряжением. Степень этого напряжения и сопровождающие его вегетативные сдвиги в организме зависят от мотивации относительно деятельности и неопределенности внешней среды, в которой эта деятельность осуществляется. Например, у операторов, работающих в режиме ожидания, напряженность наблюдения возрастает с увеличением временной неопределенности в предъявлении информации.

Вследствие механизации и автоматизации трудовых процессов в промышленности и в народном хозяйстве существенно уменьшается доля физического труда, связанного с активной двигательной деятельностью, насущно необходимой для нормального функционирования нашего организма.

Развитие современного общества способствует лавинообразному увеличению доли умственного труда, сопряженного с ограниченной подвижностью.

В процессе умственного труда наиболее типичным является рабочее положение, сидя за столом. В таком, многократно согнутом в различных суставах ног, рук, туловища и шеи, положении, с несколько наклоненными вперед головой и туловищем, кровь распределяется по органам и тканям очень неравномерно, могут проявляться неблагоприятные застойные явления в мозге, брюшной полости, полости таза, в ногах.

Многие мышечные группы при этом испытывают длительные и однообразные статические напряжения, особенно мышцы шеи и поясницы. В результате такого длительного, специфически наклоненного положения тела у работников умственного труда, не занимающихся физкультурой и спортом, вырабатывается поверхностное дыхание, уменьшается жизненная емкость легких, нарушается осанка, дряхлеют мышцы скелета, понижается обмен веществ.

Таким образом, научно-технический прогресс, наряду с улучшением условий жизни и работы в современном обществе, создает предпосылки для малоподвижного образа жизни. Ограничение функции движения вызывает особое состояние - гипокинезический синдром или болезнь. Гиподинамия (или гипокинезия) как ржавчина разъедает профессиональную работоспособность, ухудшает здоровье, сокращает продолжительность жизни. Недостаток движений - это начало болезней, ведущее место среди которых занимает сердечно-сосудистая патология: гипертония, атеросклероз, ишемия, инфаркты и др. [5].

Среди различных оздоровительных мероприятий для офисных работников доступным и массовым средством становится производственная (офисная) гимнастика, которая способствует улучшению здоровья, снятию утомления, поддержанию высокой работоспособности, уменьшению производственного травматизма.

У людей умственного труда (к ним относятся офисные работники) с малоподвижным образом жизни нередко развиваются различные отклонения от нормы в состоянии здоровья. Согнутое положение, сохраняемое часами, сдавливает грудную клетку, а, следовательно, вызывает плохую работу внутренних органов. Недостаток движения влечет за собой понижение кровеносных сосудов в мышцах, а при усиленной мозговой деятельности - повышение тонуса кровеносных сосудов головы, что приводит к быстрой утомляемости и понижает внимание. В рабочий день офисных работников необходимо включать активный отдых, сопровождаемый физическими упражнениями. Производственная гимнастика имеет три разновидности: вводная гимнастика; физкультурная пауза; физкультминутка. Офисную гимнастику целесообразно проводить в виде физкультурной паузы, которая позволяет снять психологическое и глазное напряжение, возникающее примерно через два часа работы. Способность производительно трудиться на протяжении рабочего дня изменяется несколько раз. В начале работы происходит период вработывания, затем период стабилизации, после которого наступает снижение работоспособности. После обеденного перерыва вработывание, соответственно и утомление происходит быстрее, чем в утренние часы.

Физкультурная пауза, организованно и методически правильно построенная, должна активно противодействовать возникновению и

развитию заболеваний, связанных с малоподвижным образом жизни; способствовать с помощью переключения с умственной на физическую работу и обратно повышению внимания и трудоспособности; введением корректирующих упражнений способствовать выработке правильной осанки; способствовать воспитанию воли и дисциплины; приучать к систематическим занятиям физическими упражнениями. Производственная гимнастика для офисных работников характеризуется разнообразием динамических статических и упражнений на мышечное расслабление. Разрабатывая комплексы для физкультурной паузы в офисах нужно помнить, что кроме обычных физических упражнений необходимо включать и гимнастику для глаз. Те сотрудники, у кого утомление глаз наступает быстро, могут самостоятельно делать соответствующие упражнения по мере необходимости.

Во времена СССР производственная гимнастика была обязательным государственным мероприятием на предприятиях и в учреждениях. К сожалению данный положительный опыт почти не применяется ни государством, ни частными работодателями современной России. Крупнейшие мировые компании давно осознали ценность здоровья сотрудников, и начали вводить современную производственную гимнастику. Тренажерные залы в бизнес-центрах и корпоративные фитнес-абонементы уже не считаются редкостью, а самые продвинутые даже оснащают спортивными тренажерами собственный офис.

Обычно разминка на работе проводится с утра и несколько раз в течение всего трудового дня. Например, вместо того чтобы пятнадцать минут пить кофе или изучать новостную ленту социальной сети, сделайте 5-6 упражнений с умеренной нагрузкой. Это активизирует физиологические процессы, а значит, и мозговая деятельность будет протекать активнее. Неужели 15-20 минут в день, выкроенные из плотного рабочего графика на разминку, помогут привести здоровье в норму и подтянуть тело? Как это неудивительно, но да. Причем разминка в офисе поможет не только разогнать кровь и разогреть «засидевшиеся» мышцы, но и улучшить настроение. Физиологов в этом поддерживают психологи. Оказывается, что подолгу сидеть, ломая голову над сложной задачей или отчетом – почти бесполезно. Нужно сделать короткий перерыв, который даст мозгам «отдохнуть», а что может быть для этого лучше, чем разминка в офисе? Быстрая пятими-

нутая зарядка на работе немного отвлечет, а там и решение проблемы найдется [3].

В восстановлении работоспособности существенное значение имеет перемена внешней обстановки. Места проведения физкультурной паузы в офисах могут быть самые разнообразные: специально отведенное помещение, коридор, или рабочий кабинет. Помещения, в которых проводится офисная гимнастика, должны предварительно проветриваться, температура не выше + 25, не ниже + 18 градусов.

Положительное влияние производственной гимнастики на функциональное состояние и физическое развитие занимающихся уже отмечено рядом авторов [1, с. 305; 2, с. 283]. Некоторые данные свидетельствуют о благотворном влиянии занятий физическими упражнениями в режиме трудового дня [2, с. 284] и физического труда на организм людей, занятых умственной деятельностью.

Данное исследование на группе бухгалтеров Елабужского института КФУ дали возможность выявить наиболее рациональные сочетания форм производственной гимнастики, содержание и методику проведения. Одна из задач исследования заключалась в наблюдении за отдаленным влиянием занятий производственной гимнастикой на состояние здоровья и физическое развитие занимающихся. Первое обследование проводилось до начала занятий производственной гимнастикой, повторное - после одного года занятий. Производственная гимнастика проводилась в виде физкультурной паузы два раза в день: первый раз - до обеда через два часа после начала работы, второй раз - через полтора часа после обеденного перерыва, так как утомление во второй половине дня наступает быстрее.

При осмотре исследовалась сила правой и левой рук, окружность грудной клетки на вдохе, выдохе и паузе, вычислялась ее экскурсия, определялась жизненная емкость легких, артериальное давление, пульс, реакция сердечно-сосудистой системы на дозированную нагрузку (20 приседаний). При клиническом обследовании регистрировались жалобы на состояние здоровья, изучалось состояние нервной системы (по сухожильным рефлексам, координационным пробам, дермографизму), сердца, легких. Под наблюдением находилась группа женщин бухгалтеров в возрасте от 20 до 30 лет - 11 человек, от 31 до 40 лет - 13 человек, от 41 и старше - 3. Всего 27 человек.

Некоторые результаты наблюдений приведены в таблице 1. Сравнение показателей размаха грудной клетки у бухгалтеров после одного года занятий производственной гимнастикой с результатами первичного осмотра свидетельствуют о достоверном изменении этого показателя в среднем на 9,3%. Размах грудной клетки увеличился в основном за счет уменьшения её окружности на выдохе. При повторном осмотре у большинства обследованных возросла жизненная ёмкость легких. Цифра увеличения составила в среднем 4,9% (141 см). В большинстве случаев рост жизненной емкости легких сопровождался увеличением размаха грудной клетки, что свидетельствует о положительной корреляции этих показателей. Рабочая поза бухгалтеров - сидячая, с небольшим наклоном вперед, затрудняющим дыхание, препятствующим развитию дыхательных мышц и подвижности грудной клетки. Увеличение полезного объема легких и развитие мышц грудной клетки рассматриваются как результат благотворного влияния занятий производственной гимнастикой на организм работающих. Производственная гимнастика положительно влияет и на изменения силы кисти рук. После одного года занятий сила правой кисти увеличилась на 9,7% (2,52 кг), левой - на 6,3% (1,55 кг), что свидетельствует об укреплении нервно-мышечного аппарата рук.

Пульс в покое у обследованных находился в пределах от 60 до 96 уд. в мин. Средняя его величина - 73,7 уд. в мин. Исследование этого показателя после полутора лет занятий показало, что у большинства бухгалтеров пульс стал ниже. Из 27 человек у 17 количество сердечных сокращений в минуту уменьшилось, у 5 женщин изменений не наблюдалось и у 5 пульс участился. В среднем урежение пульса составляло 3,21 уд. в мин., что статистически достоверно. Существенных изменений в показателях артериального давления в покое после одного года занятий производственной гимнастикой не наблюдалось. В литературе встречаются указания на то, что физические упражнения в режиме рабочего дня и физические упражнения способствуют нормализации кровяного давления [1, 4]. Среди обследованных бухгалтеров не было лиц с выраженной гипертензией или гипотонией. Поэтому выраженных сдвигов этого показателя мы не получали. Систолическое давление находилось в пределах от 100 до 140 мм. рт. ст., что, по данным ряда авторов, принято считать нормой. Средние

цифры по этому показателю приведены в таблице 1.

В реакции сердечно-сосудистой системы на дозированную нагрузку (20 приседаний) изменения были более выражены. При первичном обследовании частота сердечных сокращений в первые 10 сек. после нагрузки увеличилась в среднем на 7,4 ударов, а при повторном - на 6,5. В реакции на ту же нагрузку разница существенна ( $t=3,6$ ). Из 27 человек 15 реагировали на нее меньшим увеличением частоты сердечных сокращений. В изменении систолического, диастолического и пульсового давления сразу после нагрузки существенной разницы у 7 бухгалтеров отмечались менее выраженные сдвиги систолического давления. У одной наблюдалась атипичная реакция: ступенчатый подъём давления в ответ на физическую нагрузку (20 приседаний). У остальных сотрудниц реакция на неё была нормостенокардической.

На второй минуте восстановительного периода после дозированной физической нагрузки пульс при первом обследовании был выше исходного у 20 бухгалтеров, равен первоначальному у 3 человек и понизился у 4. При повторном обследовании превышал исходный у 13 человек, равен ему у 8 и стал ниже у 6 бухгалтеров (таблица 2). На третьей минуте после нагрузки недовосстановление пульса отмечалось у 9 человек при первичном обследовании, при повторном - у 5; к исходной величине пульс вернулся соответственно у 10 и 15 человек. Систолическое давление на третьей минуте восстановления при повторном обследовании только у одной испытуемой превышало исходные цифры, а при первом осмотре повышение наблюдалось у 11 исследуемых (см. таблицу 2). Показатели у диастолического давления на третьей минуте восстановительного периода при осмотре были равны исходному уровню в 21 случае и меньше исходного в 6.

Таблица 1.

Изменение показателей физического развития и сердечно-сосудистой системы (средние данные)

Время осмотра и величина отклонения показателей	Окружность грудной клетки, см			ЖЕЛ*, см <sup>3</sup>	Сила рук, кг		Пульс, кол-во ударов			Артериальное давление в покое, мм рт.ст.	
					Пр.	Лев.	Покой, мин	Реакция на нагрузку, 10 сек			
	вдох	выдох	размах	До				После	Разница		
Первичный осмотр	92,43	85,54	6,89	3109	25,7	25,37	73,7	12,2	19,7	7,4	114,0/70,6
Повторный осмотр	92,36	84,79	7,57	3250	28,2	26,92	70,5	11,8	18,4	6,5	113,5/68,3
Величина среднего отклонения (x)			+0,68 2	+141	+2,52	+1,55	-3,21			-0,92	-0,45/ 2,23
Ошибка отклонения (m)			±0,29	±60,6	±0,99	±0,67	±1,5			±0,25	±1,6/±1,3
Достоверность отклонения (t)			2,35	2,3	2,5	2,3	2,14			3,6	0,12/1,7

\*ЖЕЛ - жизненная емкость легких

Таблица 2.

Реакция сердечно-сосудистой системы бухгалтеров на дозированную нагрузку (данные приведены по количеству встречающихся случаев)

Показатели	Осмотр	1-я минута восстановления			2-я минута восстановления			3-я минута восстановления			
		Выше исх.	Ниже исх.	Равно исх.	Выше исх.	Ниже исх.	Равно исх.	Выше исх.	Ниже исх.	Равно исх.	
Пульс за 10 сек.	Первичный	27	-	-	20	3	4	9	8	10	
	Повторный	27	-	-	13	6	8	5	7	15	
артериальное кровяное давление	Систолическое	Первичный	26	-	1	15	1	11	11	2	14
		Повторный	26	1	-	1	13	13	1	12	14
	Диастолическое	Первичный	3	18	6	18	2	7	8	1	18

ние	ческое	Повтор- ный	1	13	13	2	8	17	-	6	21
-----	--------	----------------	---	----	----	---	---	----	---	---	----

В целом реакция сердечно-сосудистой системы на дозированную нагрузку улучшилось у 16 бухгалтеров. При повторном обследовании число жалоб на боли в области сердца, в мышцах рук и спины и других несколько уменьшилось. Самодозированная физическая нагрузка при первичном обследовании для многих испытуемых представляла определённую трудность. Некоторые женщины не могли присесть 20 раз или приседали неправильно, не могли скоординировать движение рук с приседанием. При повторном обследовании большинство выполняло пробу правильно и значительно легче.

Ни у кого уже не вызывает сомнения, что производственная гимнастика для офисных работников очень полезна и не только способствует повышению общего жизненного тонуса, но и вызывает улучшение функций всех органов человеческого организма, и в первую очередь сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной системы.

Сравнительный анализ результатов медицинских обследований бухгалтеров позволяет сделать следующие выводы:

1. Занятия физическими упражнениями в режиме рабочего дня способствуют увеличению жизненной емкости легких, развитию подвижности грудной клетки.

2. Функциональные возможности сердечно-сосудистой системы несколько увеличиваются.

3. Уменьшается количество жалоб на головные боли, боли в области сердца, мышц рук и спины.

4. Улучшаются двигательные-координационные способности.

#### Литература

1. *Курамшин, Ю.Ф.* Теория и методика физической культуры. - М.: Изд-во «Советский спорт», 2004. - С. 305-307;
2. *Холодов, Ж.К., Кузнецов, В.С.* Теория и методика физического воспитания. - М.: Изд. центр «Академия», 2001. - С. 283-284.
3. Разминка в офисе // [электронный ресурс] <http://www.bodymaster.ru/> (дата обращения 29.03 2014).
4. Физическая культура в профессиональной деятельности бакалавра и специалиста // База знаний Allbest 2012 [электронный ресурс] <http://knowledge.allbest.ru/> (дата обращения 29.03 2014).
5. Физическая подготовка для работников умственного труда // [электронный ресурс] <http://xreferat.ru/> (дата обращения 30.03 2014).
6. *Угвиненко, В.И.* Производственная гимнастика для офисных работников (офисная гимнастика) // [электронный ресурс] <http://www.nedug.ru/> (дата обращения 31.03 2014).

УДК159.907

## ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КАЗАНСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

**А.И.Ахметзянова**

#### Аннотация

В статье рассматривается специфика построения инклюзивной практики в Казанском федеральном университете. Обосновывается необходимость на федеральном уровне включить в законодательство термин «инклюзивное образование» и предусмотреть четкие механизмы предоставления разумного приспособления и адаптации учебного процесса к индивидуальным образовательным потребностям для каждого студента, обучения педагогов и тьюторов методикам работы со студентами с различными формами инвалидности.

**Ключевые слова:** инклюзия, доступность, студенты-инвалиды, социальная адаптация.

#### Abstract

This article discusses the specifics of building the inclusive practices in the Kazan Federal University. It justifies the inclusion the term "inclusive education" in the legislation at the federal level and provision of clear mechanisms for the offering of reasonable accommodation and adapting the learning process to the individual educational needs of each student, teachers and tutors training methods of work with disabled students.

**Keywords:** inclusion, accessibility, students with disabilities, social adaptation.



Социальная инклюзия постепенно становится магистральной линией общественного развития во все большем числе стран мира. И именно образование является тем ключевым фактором, который способствует ее осуществлению. Но пока лица с ограниченными возможностями здоровья не имеют равного с обычными людьми права на получение высшего образования, необходимого для успешной социализации. Причины этого связаны не только с отсутствием ресурсов, но и с инерцией мышления педагогов, непониманием в обществе важности развития инклюзии, отсутствием необходимой нормативно-правовой базы [8].

По данным Министерства образования и науки РФ, в школах России учится 450 тыс. детей с ограниченными возможностями, из них только 15 тыс. продолжают обучение в вузах.

Включение молодых людей с особыми образовательными потребностями (людей с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья, с особенностями развития) в образовательный процесс в ВУЗе – это сравнительно новый подход для российского образования. Такой подход терминологически связан с процессом, который называется инклюзия в образовании, и, соответственно, образование в русле этого подхода – инклюзивное образование.

1 июня 2012 г. президент РФ Владимир Путин подписал указ от N 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», согласно которому планируется законодательно закрепить права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на получение инклюзивного дошкольного, общего и профессионального образования [11].

Декларирование инклюзивного образования означает создание условий, доступных для инвалидов. Это требование стало обязательным для всех вузов и тем самым позволило начать согласование образовательных норм России с положениями Конвенции ООН о правах инвалидов, которая была ратифицирована в РФ в мае 2012 года [12].

Конвенция о правах инвалидов является самым значимым международным документом в области защиты прав лиц с ограниченными возможностями. В статье 24 Конвенции говорится: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образо-

вание на всех уровнях и обучение в течение всей жизни».

В соответствии с Конвенцией, образование должно быть направлено на:

- развитие умственных и физических способностей в самом полном объеме;
- обеспечение инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества.
- доступ инвалидов к образованию в местах своего непосредственного проживания, при котором обеспечивается разумное удовлетворение потребностей лица;
- предоставление эффективных мер индивидуальной поддержки в общей системе образования, облегчающих процесс обучения;
- создание условий для освоения социальных навыков;
- обеспечение подготовки и переподготовки педагогов.

Несмотря на отсутствие официального определения инклюзивного образования на федеральном уровне, российское законодательство всё же определяет его общие правовые основы и не препятствуют обучению детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных и общеобразовательных учреждениях, ВУЗах, что в целом соответствует Конвенции.

Положения Конвенции стали неотъемлемой частью российского законодательства. Россия принимает на себя обязательства по включению всех вышеназванных положений в правовые нормы, регулирующие правоотношения в сфере образования, в том числе определение «инклюзивного образования» и механизмов его реализации.

Ратификация Конвенции ООН создает дополнительные гарантии защиты социальных и экономических прав инвалидов, будет способствовать их вовлечению в активную деятельность, а также послужит ориентиром для дальнейшего совершенствования правового регулирования в этой сфере. Вопрос, который требует неотложного решения, – организация инклюзивного образования в вузах, т.к. образовательное и профессиональное становление инвалидов является наиболее действенным способом их реальной социализации, обеспечивая их самостоятельную активность. Именно это позволит создать наиболее благоприятные условия для успешной социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимо разработать и осуществлять единую долгосрочную согласованную политику

в области инклюзивного образования, в итоге построить в России непрерывную инклюзивную образовательную вертикаль, начиная с включения в образовательную среду детей-инвалидов раннего возраста и заканчивая получением среднего специального и высшего профессионального образования, а также обеспечить законодательно право на равное, доступное, качественное образование для всех [10].

В России традиционно обращается внимание на обучение инвалидов. Однако это в основном относится только к общему образованию. Дети-инвалиды обучаются сегодня как инклюзивно, так и в специализированных классах. Государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011-2015 годы предполагает создание целого ряда мероприятий по развитию инклюзивного образования, однако проект касается по большей части только создания безбарьерной школьной среды. Развитие же инклюзивного образования в вузах сейчас является инициативой и ответственностью только самих коллективов вузов.

Институт психологии и образования Казанского федерального университета становится центром развития и поддержки инклюзивного образования. Причин тому несколько. Наличие доступной среды повышает конкурентоспособность института. Во-вторых, социальная миссия института. Высшие учебные заведения являются инструментом для воспитания студентов и создания новой модели социокультурных взаимоотношений.

Работа ведется в следующих направлениях.

Институт психологии и образования осуществляет подготовку специалистов по инклюзивному обучению на базе высшего профессионального образования [1].

Одна из главных проблем развития системы инклюзивного образования – подготовка профессиональных кадров. Сейчас педагог, не имеющий в арсенале методических и дидактических разработок, технологий, адекватных задачам инклюзивного обучения, либо руководствуется профессиональной интуицией, либо ищет оптимальные способы работы с особыми учащимися опытным путем.

В течение 10 лет кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии и образования КФУ готовит учителей-логопедов.

В сентябре 2012 года Институт психологии и образования впервые начал подготовку

бакалавров по профилю «Специальная психология», в сентябре 2013 открыт профиль «Дошкольная дефектология». С сентября 2014 года планируется набор на новый профиль «Специальный психолог в области профессионального образования» (направление 050700.62 «Специальное (дефектологическое) образование»). При разработке учебного плана особое внимание уделено вариативной части, отражающей специфику инклюзивного образования и включающей такие учебные дисциплины, как:

1. Модели организации инклюзивного образования;
2. Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья;
3. Основы абилитации и реабилитации детей и подростков;
4. Современные технологии интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном пространстве;
5. Инновационные технологии в Лекотеках;
6. Лекотека как форма инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями речи;
7. Организация деятельности консилиума образовательного учреждения;
8. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ;
9. 8 дисциплин по выбору студента.

Планируемые результаты обучения ориентированы на то, что бакалавр сможет вести работу по психолого-педагогическому сопровождению процесса образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, определять траекторию дальнейшей интеграции в общество, что составит конкуренцию узкопрофильным специалистам. Выпускники могут работать в качестве тьютора, обеспечивающего психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ в системе высшего и среднего профессионального образования психолога в дошкольном образовательном учреждении и общеобразовательной школе, реализующих инклюзивное образование, в системе дополнительного образования, в учреждениях здравоохранения с длительным пребыванием детей школьного возраста, осуществляющих образовательный процесс.

В 2015 году планируется открытие магистерской программы «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» (направление «Психолого-педагогическое образование»). Выпускники могут работать в

высшей и средней профессиональной школе в составе структур, обеспечивающих адаптацию учебного процесса для нужд лиц с ОВЗ, разработку учебно-методического обеспечения инклюзивного учебного процесса, в том числе внедрение специализированных технических средств очного и дистантного обучения для лиц с нарушениями здоровья различного типа, переподготовку (повышение квалификации) педагогов для работы с лицами с ОВЗ; а также в качестве заместителя директора образовательного учреждения по инклюзии (завуч по инклюзии, координатор), специалиста инклюзивного ресурсного центра, в том числе специалиста ПМПК, методист психолого-медико-педагогической службы образовательного учреждения.

Одним из условий инклюзивного образования инвалидов является просветительская работа среди студенчества, то есть в той среде, в которой будет осуществляться процесс обучения инвалида.

В противном случае на пути инклюзии могут возникнуть психологические барьеры, как со стороны инвалидов по отношению к студентам, преподавателю и сотрудникам университета, так и со стороны студентов и сотрудников по отношению к инвалидам [2].

На кафедре специальной психологии и коррекционной педагогики разрабатывается программа тренинга, цель которого – информирование о психологических особенностях людей с ОВЗ, которые необходимо учитывать в учебном и внеучебном общении.

Программа предполагает знакомство с теми ограничениями и возможностями общения с инвалидами.

Варианты программы могут быть ориентированы на академическую группу, в которой обучается инвалид и которая непосредственно взаимодействует с инвалидом во внеучебном пространстве. Первая программа ориентирована на процесс инклюзии студентов с нарушениями зрения.

Одна из серьезных проблем внедрения инклюзивного образования – это адаптация студентов-инвалидов в вузах. Для студентов с ограниченными возможностями здоровья разрабатываются адаптационные курсы, так как именно эти студенты получают повышенную психологическую нагрузку.

В Институте психологии и образования КФУ формируется специальная система повышения квалификации преподавателей. Речь идет о специальной и целенаправленной под-

готовке педагога для реализации инклюзивной модели образования. Однако в рамках какого-либо одного из направлений подготовки педагогических кадров, выделенных в федеральных государственных образовательных стандартах, будь то «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» или «Специальное (дефектологическое) образование», такой педагог в полной мере подготовлен быть не может. Проблему можно решить только путем интеграции этих направлений подготовки. Институт психологии и образования КФУ располагает необходимыми кадровыми и научно-методическими ресурсами для подготовки педагога для реализации инклюзивной модели образования в вузе[6]. В настоящее время разрабатывается дополнительная образовательная программа курсов повышения квалификации педагогических работников и тьюторов по программе «Специфика обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в вузах».

Таким образом, для осуществления необходимых институциональных изменений требуется обеспечить комплексный подход на всех уровнях управления образования (федеральном, региональном, образовательного учреждения). Действия должны быть направлены как на изменение образовательного законодательства, так и на определение ресурсов, подготовку кадров, развитие и совершенствование педагогической практики, изменение общественного мнения по отношению к инклюзии.

Необходимо разработать и осуществлять единую долгосрочную согласованную политику в области инклюзивного образования, в итоге построить в России непрерывную инклюзивную образовательную вертикаль, начиная с включения в образовательную среду детей-инвалидов раннего возраста и заканчивая получением среднего специального и высшего профессионального образования.

Все это поможет защитить права людей с ограниченными возможностями здоровья и обеспечить их наиболее полное участие в жизни общества.

#### Литература

1. *Алехина, С.В.* Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование: Сборник статей / отв. ред. Т.Н. Гусева. — М.: Центр «Школьная книга», 2010. — Вып. 1. — С. 12-34.
2. *Алехина, С.В., Алексеева, М.А., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор ус-

- пешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование, 2011. - № 1. - С. 45-49.
3. *Дмитриева, Т.П.* Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. Серия «Инклюзивное образование». - Вып. 3. — М.: Изд-во Центр «Школьная книга», 2010. — С. 5-7.
  4. *Екжанова, Е.А.* От интеграции к инклюзии // Школьный психолог. — 2010. — № 16. — 16-31 августа. — С. 34-37.
  5. *Загуменнов, Ю.Л.* Ценности профессионального педагогического образования в условиях инклюзивного подхода // Последипломное образование: достижения и актуальные направления развития: тезисы докладов II Международной научно-практической конференции, Минск, 27-28.11. 2008г. В 2ч. Ч.1 / ГУО «Академия последипломного образования». — Минск: АПО, 2008. — С. 168-171.
  6. *Kalimullin, A.M.* Improvement of Teachers' Qualification at Kazan Federal University //World Applied Sciences Journal. 2014. 30 (4): 447-450.
  7. *Крятова, Н.В., Петрякова, Е.А.* Студенчество и инклюзивное образование инвалидов в высших учебных заведениях// Электронная конференция «Современные проблемы науки и образования». - 15-20 ноября 2007.
  8. *Малофеев, Н.Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Россия. - М.: Просвещение, 2010. - 319 с.
  9. *Назарова, Н.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. — 2010. — № 1. — С. 77-87.
  10. *Нигматов, З.Г.* Гуманистические концептуальные идеи инклюзивного образования. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук: журнал научных публикаций. — М., 2013. - С. 172-175.
  11. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы.
  12. Федеральный закон «О ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов» 25.04.2012 г. - <http://www.komitet8.km.duma.gov.ru/site.xp/051057051.html>

## МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

УДК 37.018.3-053

### SPECIAL EDUCATION INCLUSIONARY PRACTICES: AN OVERVIEW OF RUSSIA AND THE UNITED STATES

### СПЕЦИАЛЬНОЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

**Tatyana Tsyrlina-Spady, Vita L. Jones, Debra L. Cote, Melinda Pierson**

#### Аннотация

В статье кратко рассматривается история и современные проблемы инклюзивного образования в России и США. Многие исследования убедительно доказали, что включение детей с ограничениями здоровья в общеобразовательные школы благотворно влияет на их развитие. Авторы концентрируют внимание на четырех основных компонентах сравнения инклюзивного образования: определение понятия; исторические и социальные прототипы специального образования; значение языка во внедрении инклюзии в практику школы и неизбежно возникающие на этом пути барьеры. Сравнительный анализ подобного рода позволит продвигаться вперед в обеспечении всем без исключения обучаемым права на образование.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, специальное образование, интегративное образование, Соединенные Штаты Америки, Россия, дети с ограничениями здоровья, терминология специального образования.

#### Abstract

This article examines the historical and contemporary practices of inclusion in special education settings within Russia and the US. Educators have determined through research that inclusion benefits students with disabilities in many ways. Four key components of comparison are investigated in this article: the definition of inclusion; the historical and societal prototypes of special education; the language impact in implementing inclusion, and barriers to suc-

cessful inclusionary practices. This comparison is warranted as global educators forge pathways toward academic parity for all students.

**Key words:** Inclusive education, special education, integrative education, United States and Russia, children with disabilities, terminology of special education.

### Introduction

Russia currently faces a number of recent educational reforms, one of which is the reform in special education. The new federal law entitled, "On Education in Russian Federation" outlines the necessity of providing students with disabilities with a complete inclusive education in mainstream schools (Article 79, "On Education," 2012). This reform is extremely different from the traditional Russian way of educating students with disabilities in special (i.e., correctional) institutions of eight different types depending on the level and severity of the disability. As the national trend towards inclusive education emerges, there is also a concern as to how Russian reformers and educational bureaucrats prepare for all facets of inclusion such as aspects related to physical, intellectual, emotional, and other factors that will affect students with and without disabilities in Russian classrooms.

Conversely, the concept of inclusion in the United States is a direct result of the Civil Rights movement of the 1950s. The famed, Brown versus Board of Topeka, Kansas, set the stage for equal treatment of all citizens (Osgood, 2005). The Individuals with Disabilities Education Act of 2004 reinforced the mandate that students with disabilities should have access to the general education curriculum and academic standards (Roach, 2006).

This article is designed to compare and contrast inclusive education in Russia and the United States. It analyzes the Russian and United States' (US) trajectory toward inclusion. The following research questions will be investigated: (1) what are the definitions of *inclusive education* in Russia and the United States? (2) What are the current barriers that block the implementation of inclusive education in Russian and US schools? (3) How should the former educational prototypes be considered during the transition to inclusive educational practices?, and (4) How does the "official" terminology of special and inclusive education impact the overall acceptance or rejection of students with disabilities?

### Inclusion: Defining the Term

The most agreed upon and widely used definition of inclusive education in Russia states that "it is a process of teaching children with special needs in comprehensive schools. Inclusive educa-

tion is a process of integration that means accessibility of education for all, and the creation of a unified educational space that is appropriate for children with different educational needs" (Retrieved from <http://vslovare.ru/slovo/juridicheskij-slovar/inkluzivnoe-integriruvannoe-vkljuchennoe-obrazovanie> on 03/26/2014).

In Russia, the term *inclusion* is defined as placing students with disabilities with their peers who do not have disabilities in academic settings throughout the school day. Additionally, the definition of inclusion in the US also denotes the mutual pairing of students with and without disabilities. Both the Russian and US definitions are built on Vygotsky's strength based theory of Zone of Proximal development where students are exposed to degrees of information slightly higher than mastery and given leveled support in achieving them.

### From Historical Prototypes to Inclusionary Practices

Russian models of special education are more medical than social or educational. The medical model does not lend itself to inclusion and focuses on students passively receiving services in a separated environment. While Lev Vygotsky was a proponent of inclusive practices, this method was not widely accepted. The historic and traditional roots of Russian education were originally styled after the Prussian and German systems with a few ideas taken from Austria. In the 19<sup>th</sup> century, France's influence was evident. Primarily the origins of educational practices are German, stemming from Peter the Great at the beginning of the 18<sup>th</sup> century and in later years, by Katherine the Great. Germany still provides most of its special education services in special schools (e.g., 78.7%), the percentage of which is much higher than in Russia today,<sup>1</sup> and Austria educates 39.7% of its students with special needs in special schools. Though France is pursuing a different path; only 15.7% of all school age children with disabilities are placed in special schools (An Agency for Development in Special Needs Education, 2012.).

<sup>1</sup>The number of children with disabilities in Russian schools is 467,176. Out of this number 210,194 students (45%) study in 1,676 Special Education (correctional) institutions; 110,192 students (23.6%) study in integrated classrooms in public schools, and 146,790 students with disabilities (31.4%) receive their education in inclusive settings in regular schools. (Retrieved from the website of the Russian Ministry of Education and Science on 02/18/2014).



Beginning in the 1950s, students with disabilities in the US received services in institutions primarily on the east coast (Martin, Martin, Terman, 1996). Interestingly, the Soviet Union's launching of Sputnik in the 1950s led the US to pass the National Defense Education Act of 1958. This act paved the way for the US Public Law 85-926, which provided federal educational funding for students with mental retardation (Martin, Martin, & Terman, 1996). While the Elementary and Secondary Education Act of 1965 covered the needs of typical developing students, Congress opened the door for a small number of students considered "handicapped" to receive Title 1 educational funds. Researchers, Martin, Martin, and Terman (1996) noted that during the 1960s and early 1970s students with disabilities were not widely accepted in schools. In 1973, over 40 states had legislation protecting students with disabilities rights to attend school (Martin, et al., 1996). The caveat to these early laws had a clause to educate only students "who could benefit from education." This subjectivity allowed individual school districts to make arbitrary decisions based on their interpretations. During this time, parents began to rally support through the courts and Congress. The defining case, "Pennsylvania Association for Retarded Children (PARC) v. Commonwealth of Pennsylvania" challenged a law prohibiting schools from denying services to students who did not have the cognitive ability of a five year old. Based on the PARC outcome, students with disabilities were allowed to attend school until their 22 birthday and all students were offered the opportunity to receive a free and appropriate education. These and other federal mandates changed the US educational future for students with disabilities.

#### **Alert: The Language of Special Education**

Thus, it is evident that Russia follows an international trend in considering education a human right, which should be provided to every child with or without disabilities. But there are some puzzling concerns regarding this human right. For example, the term '*inclusive education*' was not even translated into Russian (as if the Russian language lacks the necessary words); instead, it has been used in its English variant, simply transliterated in Cyrillic letters. This by itself creates a certain tension in the minds of Russian teachers and educators, who are not always fluent in English and for whom it means an imposition of the American standards on the Russian system of education.

It is no surprise that in the subtitle the authors use the analogy taken from traffic alerts in an attempt to attract attention to the danger of inappro-

priate"educational language". Therefore, the authors cannot agree more with Richardson and Powell, who wrote recently,

How people are talked about, how disability is understood, and why certain terms are used in a particular cultural context cannot be relegated to the sidelines... Instead, historical and comparative analyses of categories and the classification systems they comprise tell much about the ideologies, values, and norms underpinning certain institutional arrangements, organizational forms, and policies (*John G. Richardson and Justin J. W Powell, p. X*).

From the sociopolitical perspective analysis, "special educational needs" is to be understood fundamentally as a euphemism for *failure*. (*Len Barton in Ideology and the Politics of (In)Exclusion, p.68*).

The issue of appropriate special education terminology is extremely important for Russians. In February-March 2014, this became one of the survey questions that Dr. Tsyrlina-Spady researched in Russia. With the total number of 621 participants (out of whom 51.9% were young people aged 18-25) the following results were received in response to the question, *how do you feel about the term 'defectology'*?<sup>2</sup> Surprisingly enough, 55.7% of all respondents did not see a problem in using the term and 13.3% considered that, in principle, it would be better to change the word, but it became the standard term in Russia. Most striking was the fact that out of the 55.7% who did not see the problem, over 60% were young people (i.e., age group from 18 to 25). More so, only 4.4% of the young respondents from the aforementioned group and 2.9% from the next age group (i.e., 26-35) found it necessary to change the term.

Both research and everyday practice clearly show that our language practically constructs our reality. As long as the population and in particular young adults feel fine with the term '*people with defects*' and with the branch of science that examines 'defects', they would hardly become very sensitive about teaching children and adults with disabilities within mainstream schools.

In reviewing the US philosophy of using person-first language, it demonstrates respect for individuals with disabilities when referring to them first as individuals. Language that uses disability first to describe an individual conjures us an im-

<sup>2</sup>"Defectology" is still an official term that describes a research trend and a field which studies Special Education; most university schools that train future special educators are still called "Defectology Schools".

mediate image based on his or her past experiences of someone with a disability (Blaska, 1993). Over the past two decades, professionals in the fields of education and rehabilitation of people with disabilities have adopted person-first language. Blaska (1993) emphasizes that language is a reflection of how people in a society view each other. The words and phrases people say as well as the order in which they are sequenced greatly affects the images that are formed about the individuals with disabilities and the impressions that result (Blaska, 1993). In the last 20 years, attitudes and language have changed for the better. This change reflects the importance society places on sensitive issues; thus challenging stereotypes or reducing biases against individuals with disabilities (Bickford, 2004).

#### **Barriers to Inclusive Education**

Considering the barriers that block the implementation of inclusive education in Russian schools, the authors again focus on the survey, which predictably enough determined that 30.7% respondents believe *schools in Russia lack necessary physical facilities and teaching materials*, while 23.4% assume that teachers are not ready to provide inclusive education. Though objectively speaking, elimination of physical barriers has recently become a national priority in Russia.

Here are a few examples: in March 2011, the Russian Government adopted the Program "Accessible Space" which stipulated that by the end of 2015, all Russian cities should become accessible for people with disabilities. Also, in 2011, Russian Ministry of Healthcare allocated 60 million rubles (at that time, roughly USD 1.9 million) for creating new jobs for 13 million people with disabilities. A year ago most Russian larger cities became involved in the project demanding full accessibility of every city infrastructure. So the prognosis is that by the end of 2015, people with disabilities will become more visible on the streets, in public transportation, office buildings, colleges, etc.

But at the same time, changes in the minds of people – parents of children with and without disabilities, school teachers and administrators, university faculty and academics – happen very slowly and not always in the direction proposed by the government. A serious warning comes from Professor Malofeev, Head of one of the Russian Academy of Education Research Institutes, officially called Institute of Correctional Education (mind the term!),

... An attempt to realize special education only in the form of inclusive education, which has been so rapidly imposed, might mean that children

with limited health abilities will lose equal access to education... Formally realized inclusive education is a hidden form of discrimination. I believe that inclusive education, being now a leading tendency, should not block the system of special education on the whole. It is just one of the forms, which should develop but not as a monopoly but together with traditional and innovative types. (Malofeev, 2012).

Malofeev's words as well as the official data and parents' concerns make one doubt whether it is reasonable to hasten the changes in actual schools and question whether there is enough research done on how to effectively implement inclusive education in the national school system.

In the United States, one barrier to effective inclusion is the ability of special and general educators to collaborate together on a regular basis. To effectively implement inclusion in the school setting, educators require common planning time to discuss assessment procedures, lesson plans, strategies, and evaluative measures. The collaboration between educators is essential in forming this cohesive partnership. Coupled with this is the ability to communicate effectively with parents (Turnbull, Huerta, & Stowe, 2004). When there is resistance to inclusion, it is often due to fear of the unknown. The general educator may feel unequipped to differentiate lessons based on the individual needs of diverse learners. They may also know very little about special education laws, accommodations, or modifications. This heightens the vulnerability of the two entities working together. These barriers and others can be lessened by special education professional development workshops where both groups attend and disseminate information to other school staff (i.e., paraprofessionals, bus drivers, staff members).

Another barrier to inclusion is a lack of the use of best practices. The United States encourages the use of sound, research-based practices designed to support academic achievement. Students certainly benefit when practitioners utilize strategies from empirical findings. Use of these findings increase the expectation that results will be replicated with similar demographic groups. Effective educators' repertoires contain practices that have been implemented with a significant degree of success in the field. Similar to the medical model of treatment, medication must be field tested before receiving approval for the general population use. This is also the case with strategies and interventions for students with disabilities. Parents and students require the use of practices designed to support optimum growth and academ-

ic achievement. The United States has educational practices, which are sound, reliable, and research-based designed to support academic achievement. The Common Recommendation of National Curriculum Reports list the following strategies that support student success: (1) less whole class, teacher directed instruction, (2) less student passivity: sitting, listening, receiving and absorbing information, (3) less presentational, one-way transmission of information from teacher to student, (4) less prizing and rewarding of silence in the classroom, and (5) more experiential, inductive, hands-on learning.

In looking at the implementation of inclusion from a global perspective, it is important to note that the United States is a relatively new country compared to other more established countries (e.g., Russia). Along with this, it is noted that other countries might have a more homogenous population than the United States. These two prevailing factors play a key role in the implementation of inclusion in other countries. For someone living in the United States, terms such as diversity, acceptance, and equal rights have a far different meaning than that of someone from other parts of the world.

#### References

1. *An Agency for Development in Special Needs Education*, (2012). Special Needs Education Country Data 2012, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
2. Bickford, J.O. (2004). Preferences of individuals with visual impairments for the use of person-first language. *Review: Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment*, 36(3), 120-126.
3. Blaska, J. (1993). The power of language: Speak and write using "person first." *Perspectives on Disability*, 25-32.
4. *Inclusive Education in Russia* ((Inkluzivnoye Obrazovaniie v Rossii) (2011). Moscow: UNICEF.
5. Martin, E.W., Martin, R., & Terman, D.L. (1996). The legislation and litigation history of special education. *The Future of Children*, 25-36.
6. Osgood, R.L. (2005). *The History of Inclusion in the United States*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
7. Powell, J.J.W. (2011). *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
8. Richardson, J.G. & Powell, J. W. (2011). *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford: Stanford University Press.
9. Roach, A.T. & Elliot, S.N. (2006). The influence of access to general education curriculum on alternate assessment performance of students with significant cognitive disabilities. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 28, 181-194.
10. Turnbull, R., Huerta, N., & Stowe, M. (2004). *The Individuals with Disabilities Education Act as Amended in 2004*. Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
11. Ware, Linda (Ed.). (2013). *Ideology and the Politics of (In)Exclusion*. New York, NY: Peter Lang Publishing
12. Горбань, М.И. Как в России воспринимают идею инклюзивного образования (How do they perceive the idea of inclusive education in Russia?) *Applied Econometrics* 26, no. 2 (2012): 37-50.
13. Малофеев: введение инклюзии не должно приводить к закрытию спецшкол (Malofeev: Introduction of inclusion should not lead to closure of special institutions)// *Новости образования*. Электронный ресурс: [http:// www. npravstvennost. info/gazeta/gazeta15/news/](http://www.npravstvennost.info/gazeta/gazeta15/news/)
14. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации (On Education in the Russian Federation) Электронный ресурс: [http:// Минобрнауки.рф / документы/2974](http://минобрнауки.рф/документы/2974)

УДК 316.3 51

### DETERMINANT OF THE INTERCONNECTION BETWEEN INTERNAL FAMILY RELATIONSHIP AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN CHILDREN

### ДЕТЕРМИНАНТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ВНУТРИСЕМЕЙНЫМИ ВЗАИМООТНОШЕНИЯМИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ ДЕТЕЙ

Ruth A. Ilesanmi

#### Аннотация

В данной работе исследуется взаимосвязь между семейными отношениями и психологическим благополучием на примере российских детей в возрасте 7-10 лет. Целью данного исследования является оценка их психологического благополучия вследствие семейных взаимоотношений, а также поиск путей их решения. Результаты исследования, основанные на изучении 25 детей из городов России, подтверждают гипотезу о том, что внутренние семейные отношения, в том числе и семейное положение родителей, оказывают влияние на психологическое благополучие детей.

**Ключевые слова:** ребенок, психологическое благополучие, семья, семейные отношения, семейные правила и нормы.

#### **Abstract**

This research examines interconnection between family relationship and psychological well-being in samples of Russian children (ages 7-10 years); in order to assess their psychological well-being as a result of family relationships, and then propose solutions. Based on a research of 25 children assessed in Russia, the results of the present research support the hypotheses that internal family relationships, including marital status of parents have effects on children's psychological well-being.

**Keywords:** child psychological well-being, family, family relationship, family rules and regulations.

#### **Introduction**

Children begin to develop relationship right from infancy. During infancy this form of relationship is referred to as "attachment". These attachment behaviors change with age in ways that are determined partly by experiences (nature) and partly by environmental factors (nurture). In family psychology, a family is defined as a group consisting of two parents and their children living together as a unit. The US census bureau defined family as "a unit" which includes a householder and one or more persons living in the same household who are related to the householder by birth, marriage, or adoption. The importance of family as a key component of healthy development in children has been clearly demonstrated by research. Family connection has been consistently related to healthy child development and a reduced risk for potential emotional distress, substance use, violence involvement, and unhealthy weight control.

Well-being is a dynamic concept that includes subjective, social, and psychological dimensions, as well as health-related behaviors. From a psychological perspective, well-being can be defined as the prevalence of positive attributes. Psychological well-being is a multifaceted concept and is often thought of as one of the hallmarks of the liberal arts experience, resulting from educational encounters that both guide children in the search for meaning and direction in life, and help them realize their true potentials. Positive psychological well-being includes six general characteristics: the active pursuit of well-being, a balance of attributes, positive affect or life satisfaction, prosocial behaviors, multiple dimensions, and personal optimization. This definition coincides with Ryff's concept of psychological well-being. Ryff Carol in 1989 founded the "Ryff scales of psychological well-being, an instrument that focuses on measuring multiple facets of psychological well-being. The facets of Ryff's scales include: self acceptance, the establishment of quality tie to others (parent-child relationship is especially reflected in this case), a sense of autonomy in thought and action, the ability to manage complex environments to suit

personal needs and values, the pursuit of meaningful goals and a sense of purpose in life, and continued growth and development as a person.

#### **Theoretical framework and Hypotheses.**

As children move into school at about six years, most of them develop a goal-oriented relationship with their parents in which each partner is willing to compromise in order to maintain a gratifying relationship. By middle childhood (7-11years), there may be a shift towards mutual partnership; secure-based contact in which parents and child negotiate methods of maintaining communication and supervision as the child moves towards a greater degree of independence. Children tend to have security-providing relationships with both parents and often grandparents or other relatives residing with them.

Psychological well-being of a child depends largely on internal family relationship (Dmitry, 2008; Oceevea, 2012). Finding out if family relationship and psychological well-being of children are interconnected, determination of the strength of their family relationship and its' effects on them makes this study important.

Low-income parents tend to endorse much harsher discipline on their children because they hold stronger beliefs about the value of spanking (Aucoin et al., 2006; Kochanska et al., 2007). And even though a parent's ethnicity didn't have a direct affect on discipline responses, African American parents used harsher discipline when their children misbehaved. But Swiss & Bourdais (2009) reported that a child is satisfied with longer relationships provided there is contact or that there is possibility of physically reuniting when needed. Whether children will grow to be strong capable adults depend much on the strength of the relationship they share with their parents, which invariably depends on the marriage of their parents. According to Bogels & Phares (2008), involved fathers bring positive benefits to their children that no other person is as likely to bring, and fathers indeed have a direct impact on the psychological well-being of their children.

#### **Methodology**

The methodology used in the completion of this research includes:

A. The Ryff's scales of psychological well-being by Carol Ryff, and

B.A personally constructed open-ended questionnaire.

Hypotheses

H<sub>0</sub> = Internal family relationship is related to psychological well-being in children.

H<sub>A</sub> = Internal family relationship is not related to psychological well-being in children.

**Research question**

1. Is there a relationship between family regulations and psychological well-being in children?

2. How strong is family relationship and does it have effect on children's psychological well-being?

3. Does marital status of parents affect children's psychological well-being?

**Results**

The results obtained from this study were analyzed by finding the statistical coefficient value of the samples.

Table 1.

**Demographic characteristics of participants, N= 25**

NS	A	S	F REG	FR	PW
Group 1	9	2	15	20	17
	7	1	13	15	16
	7	1	13	13	20
	10	1	15	15	16
	7	2	15	20	20
	10	2	15	20	16
	10	2	15	20	20
	8	2	15	20	17
	9	2	13	20	20
	10	2	14	18	18
	10	2	13	20	20
	10	2	15	19	20
	9	2	8	15	20
	8	2	13	20	20
	8	2	13	15	19
Group 2	8	1	13	20	20
	8	2	13	20	20
	7	1	13	15	16
Group 3	8	2	13	14	16
	9	2	13	14	17
Group 4	8	1	13	13	14
	9	2	15	13	13
	7	1	15	13	12
	10	2	13	10	8
	7	2	14	13	11

Table1 shows the demographic distribution of test results. Total number of samples=25, all samples were divided into 4 groups, in which: Group 1 include number of children whose parents are married and living together, Group 2 involve number of children whose parents are married but living separately; Group 3 consist of children living

with a single parent; and Group 4 include children whose parents are divorced.

Maximum score for FREG= 15; FREL= 20; PW= 20.

Note. NS= Number of sample according to group, A= Age (years), S= Sex, FREG=Family regulation, FREL= Family relationship, and PW= Psychological well-being in children.



Table 2.

Sample 1V N=17

N	XCP	G	M	V%	Cs%	As
1	8.71	1.16	0.28	13.32	3.23	-0.13
2	1.76	0.44	0.11	24.78	6.01	-1.14
3	13.59	1.73	0.42	12.76	3.10	-1.76
4	18.24	2.51	0.61	13.78	3.34	-0.83
5	18.76	1.68	0.41	8.94	2.17	-0.70

Critical value 1.55

Sample 2V N=3

N	XCP	G	M	V%	Cs%	As
1	8.00	1.00	0.58	12.50	7.22	0.00
2	1.67	0.58	0.33	34.64	20.00	-0.38
3	13.00	0.00	0.00	0.00	0.00	99.99*
4	14.33	0.58	0.33	4.03	2.33	0.38
5	16.33	0.58	0.33	3.53	2.04	0.38

Critical value 2.12

Sample 3V N=2

N	XCP	G	M	V%	Cs%	As
1	9.00	1.41	1.00	15.71	11.11	0.00
2	1.50	0.71	0.50	47.14	33.33	0.00
3	14.00	1.41	1.00	10.10	7.14	0.00
4	13.00	0.00	0.00	0.00	0.00	99.99*
5	13.50	0.71	0.50	5.24	3.70	0.00

Critical value 1.90

Sample 4V N=3

N	XCP	G	M	V%	Cs%	As
1	8.00	1.73	1.00	21.65	12.50	0.38
2	1.67	0.58	0.33	34.64	20.00	-0.38
3	14.00	1.00	0.58	7.14	4.12	0.00
4	12.00	1.73	1.00	14.43	8.33	-0.38
5	10.33	2.08	1.20	20.15	11.63	-0.29

Critical value 2.12

Table 2 provides the means, standard deviation, variance, and coefficient of all the variables used in this study. Family regulation, family relationship, and psychological well-being in children were the key outcome variables, while marital status of parents was the key predictor.

Note. N=Number of component, XCP=Arithmetic mean, G=Standard Deviation, m=Error of mean, V%=Variance, Cs%= coefficient, As = Coefficient Value1=Age, 2=Sex, 3=Family Regulation, 4=Family Relationship, 5=Psychological well-being.

P=0.05 (\*); P=0.01 (\*\*); P=0.001 (\*\*\*)

Table 3.

**Statistical comparison of indicators for t-test for independent samples**

Sample 1V-2V

N	Actual value of criteria t
1	0.986
2	0.344
3	0.575
4	2.621*
5	2.436*

Standard value of criteria t:

2.100 (P=0.05); 2.880 (P=0.01); 3.920 (P=0.001)

Sample 1V-3V

N	Actual value of criteria t
1	-0.334
2	0.774
3	-0.321
4	2.872*
5	4.302***

Standard value of criteria t:  
2.110 (P=0.05); 2.900 (P=0.01); 3.960 (P=0.001)  
Sample 1V-4V

N	Actual value of criteria t
1	0.911
2	0.344
3	-0.394
4	4.083***
5	7.793***

Standard value of criteria t:  
2.100 (P=0.05); 2.880 (P=0.01); 3.920 (P=0.001)

Sample 2V-3V

N	Actual value of criteria t
1	-0.949
2	0.293
3	-1.342
4	3.098
5	4.977*

Standard value of criteria t:  
3.180 (P=0.05); 5.840 (P=0.01); 12.940 (P=0.001)

Sample 2V-4V

N	Actual value of criteria t
1	0.000
2	0.000
3	-1.732
4	2.214
5	4.811**

Standard value of criteria t:  
2.780 (P=0.05); 4.600 (P=0.01); 8.610 (P=0.001)

Sample 3V-4V

N	Actual value of criteria t
1	0.671
2	-0.293
3	0.000
4	0.775
5	1.984

Standard value of criteria t:  
3.180 (P=0.05); 5.840 (P=0.01); 12.940 (P=0.001)

PAIRED COMPARISON OF CORRELATION MATRIX

Linear correlation (Reliable Value)  
X-Y- Number of Variation Series  
R - Coefficient of Linear Correlation

X-Y	R
1-2	0.45*

4-5	0.72***
-----	---------

Critical Value Coefficient  
Correlation for Coefficient Value  
P=0.05 (\*); P=0.01 (\*\*); P=0.001 (\*\*\*)  
0.40 0.51 0.62

Table 3 shows the results of critical analysis when marital status of parents was used to predict both strength of family relationship and psychological well-being in children. I found that there are differences in the strength of family relationship

and in psychological well-being in children when compared with their parent's marital status. Children whose parents are married and live together reported good relationship with their family, exhibit confidence in themselves and have purpose in life, which are strong indicators of positive psychological well-being.

#### Discussion

Results obtained at the end of this research correlates with the reports of studies by Fincham (1998), children from two-parent families performed best in all measures as compared to children of separated, never-married, and divorced parents. The effect of poor family relationship on children's psychological well-being makes this research relevant; because no matter how much children strive to have a positive psychological well-being, they cannot do so all by themselves, family support is needed.

This study also provides important information on the significance of family rules as it relates to the psychological development in children and statistically correlating information that will enable child psychologists know which areas of family relationship need more attention.

I therefore recommend that child psychologists should create programs that promote positive and responsive parent-child relationship as preventive and interventional strategies.

#### References

1. Albertini, M., Garriga, A. (2011). The effect of divorce on parent-child contacts: evidence on two declining effect hypotheses. *European Societies*, 13, 257-278.
2. Antonucci, T. C., Akiyama, H., Takahashi, K. (2004). Attachment and close relationships across the life span. *Attachment and Human Development*, 6 (4), 353-370.
3. Aucoin, K.J., Frick, P.J., Bodin, S.D. (2006). Corporal punishment and child adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 527-541.
4. Bogels, S., Phares, V. (2008). Fathers' role in the etiology, prevention and treatment of child anxiety. *Clinical Psychology Review*, 28, 539-558.
5. Brody, G. H. (1998). Sibling relationship quality: Its Causes and Consequences. *Annual Review of Psychology*, 49, 1-24.
6. Dmitry, E.W. (2008). Благополучие ребёнка в семье. *Journal of Family psychology, ucoz*, 46.
7. Field, A. P., Ball, J.E., Kawycz, N.J., and Harriett, M. (2007). Parent-Child Relationships and the Verbal Information Pathway to Fear in Children: Two Preliminary Experiments. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 35, 473-486.
8. Fincham, F.D. (1998). Child development and marital relations. *Child Development*, 69, 543-574.
9. Kochanska, G., Aksan, N., Joy, M. E. (2007). Children's fearfulness as a moderator of parenting in early socialization: Two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, 43, 222-237.
10. Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S., Emde, R.N. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: Association with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology*, 33, 284-294.
11. Осеева, N. (2012). Сохранение психологического благополучия в семье. *Maam.ru*, 28.
12. Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
13. Spruijt, E., and De Goede, M. (1997) Transitions in family structure and adolescent well-being. *Adolescence*, 32, 897-911.
14. Swiss, L., Le Bourdais, C. (2009). Father-child contact after separation The influence of living arrangements. *Journal of Family Issues*, 30, 623-652.

УДК 821.161.1.09(075.3)

## САМОРАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

М.П.Жигалова

#### Аннотация

В статье рассматриваются вопросы интерпретации и анализа художественного произведения как межкультурного универсума на примере изучаемой в Беларуси русской и русскоязычной литературы, то есть литературы, написанной на русском языке представителями различных национальностей, которые живут в Республике Беларусь.

На примере творчества русскоязычных писателей и поэтов Беларуси О.Ждана, Л.Красевской раскрываются пути осмысления художественного произведения как межкультурного универсума в инонациональной среде, способы саморазвития читателя.

**Ключевые слова:** саморазвитие, художественное произведение, интерпретация, анализ, поликультурный, интер-язык, универсум, мультикультурное пространство, русскоязычная литература.

**Abstract**

The article considers the issues of interpretation and analysis of artistic work as intercultural universe on the example of Russian literature studied in Belarus, i.e. literature, written in Russian by representatives of various nationalities who live in The Republic of Belarus.

For example, works of Russian writers and poets of Belarus O. Jdan, L. Krasenskaya disclosed ways of thinking about the artwork as intercultural universe in foreign environment, the ways of self-development of the reader.

**Keywords:** self-development, artwork, interpretation, analysis, multi-cultural, inter-language, the universe, multicultural space, Russian-language literature.

В XXI веке в условиях нового мышления задача литературного образования и в России, и в Республике Беларусь заключается в том, чтобы ориентировать общественное мнение на постоянное саморазвитие и самосовершенствование личности, на формирование душевно организованного человека, который не боится сложностей жизни. А значит, и в содержании обучения литературе сегодня выходит на передний план отбор таких художественных произведений, тематика и проблематика которых отражает философию жизни героев, способных на интеллектуальное самоуглубление, серьёзное раздумье, на смелый индивидуальный поиск моральных и идейных ценностей, на готовность непринятия любого зла как внутренней выношенной необходимости, а не показной черты. Поэтому в процессе обучения литературе в средней и высшей школе важно не только формировать литературоведческие компетенции, но и учитывать воспитательную функцию предмета, делать акцент на мировоззренческой составляющей художественной литературы. В таком случае, процесс познания обучаемыми жизни через постижение ими литературных произведений будет направлен на воспитание мировоззренческой способности читателя видеть жизнь во всей её реальной сложности, без произвольного отбора и конъюнктурных, узких приоритетов.

Таким образом, если обобщить сказанное, то цели и задачи литературного образования на всех ступенях обучения на современном этапе нужно видеть:

- в воспитании человека, обладающего глубоким демократическим и гуманистическим мировоззрением, самостоятельным мышлением, развитым высококультурным чувством национального и личностного самоуважения;
- человека, чувствительного к полифонизму жизни, рассудительного патриота, верного общечеловеческим и национальным идеалам;
- творческой личности, способной воспри-

нимать прекрасное и преобразовывать его в пожизненный стимул интеллектуального и духовного развития, саморазвития и самосовершенствования.

При этом важно учитывать опыт не только отечественного образования, но и мировую практику литературного образования. Известно, что в мире существует много путей, форм и тенденций в зависимости от разных типов школ, национальных, культурных и исторических особенностей стран. Среди ведущих форм и тенденций литературного обучения и воспитания в мире выделяются два типа: страны с одноязычной школой, такие, как Франция, Англия, США, и многоязычной – Индия, страны Азии, Африки, Латинской Америки.

В школах США существуют, например, программы, в которых акцент сделан на изучение литературных жанров (роман, поэзия, очерк), литературной критики, семиотики, европейских и английской литератур, философских проблем литературы. Каждая школа имеет 3-4 программы на выбор по степени сложности в зависимости от способностей учеников.

Интересен и опыт Чехии. Язык и литература изучаются здесь на средней ступени отдельно, при том литература называется «литературное воспитание» и начинается с 5 класса в школах второй ступени (5 – 8 классы). Изучаются лучшие произведения чешской литературы, элементы литературоведения, даются краткие сведения об авторе, о теоретических понятиях и т.д. Интересен опыт школ Германии [2, с. 56-64].

Известно, что главное условие совершенствования литературного образования в школе – обновление её методологии, уточнение и переосмысление принципов обучения, т. е. в первую очередь тех, которые определяют главную сущность и пути практической организации литературного обучения как определённого не только педагогического, но и социально-культурного явления. Это принципы гуманизации, демократизации, ориентации на обще-

человеческие и национальные духовные ценности; принцип творческого характера обучения, дифференцированного и личностно-ориентированного подхода к обучаемым, непрерывности процесса обучения. Все они внутренне связаны между собой и выступают как разные аспекты одного направления развития литературного образования, его движения к новому качеству: определяют цели обучения, содержание, структуру и логику курса литературы, специфику её изучения в школе и вузе.

Научная методология требует также и конкретно-исторического отношения к обучению, объективного прочтения творчества писателя или отдельного художественного произведения, изучение его в единстве содержания и формы, раскрытия его гуманистической, морально-эстетической и художественной ценности. Гуманистическая концепция утверждает приоритет общечеловеческих ценностей над всеми остальными, имеет ключевое, мировоззренческое значение, создаёт духовную основу для обновления и обогащения литературного образования. С ней связаны поиски новых путей оптимизации литературного образования, пересмотра, переоценки старых ориентаций, освобождение литературного обучения от социологического догматизма, преодоление в нем идеологической составляющей. Гуманизация и демократизация проявляют новое качество педагогического мышления, определяют поворот обучения к человеческому в человеке, а значит и к человекоцентрическому измерению всего учебно-воспитательного процесса. И в этой связи важно, чтобы занятия по литературе на всех ступенях обучения носили научно-аналитический и практико-ориентированный характер, способствовали подготовке молодого поколения к полифонизму жизни.

Следует заметить, что современное общество значительно меняется: в условиях глобализации существенно возрастает и расширяется диалог культур. Через постижение международного культурного диалога в судьбе и творчестве художников слова [3, с. 92-102] формируется у обучаемых понимание «диалогизма» и полилогизма культур, которое в дальнейшем будет способствовать взаимопониманию между народами, познанию субъективного национального, облика в контексте других культур. Вместе с тем, при отборе произведений всегда необходимо искать такие, которые отражают оптимальное соотношение между формированием более тесных связей между народами, с одной стороны, и сохранением

национальных особенностей, культурных традиций, особых взглядов на мир, то есть ментальности и мировосприятия, – с другой. «Нельзя искусственно замыкаться в национальных рамках, так же, как нельзя допустить, чтобы глобализация приобрела характер всеобщего распространения массовой культуры» [1, с. 25].

В контексте этих процессов ведущую роль играет язык как главный атрибут нации, часть культуры, важнейшее средство жизнедеятельности, как самой малой народности, так и любой великой нации, а значит, и произведения художественной литературы, созданные представителями разных этносов, независимо от того, где они проживают.

И потому в ходе интерпретации и анализа художественного произведения, педагогу следует помнить, что рассматривать текст необходимо не только как эстетическое целое, но и как межкультурный универсум, так как художественное произведение всегда объединяет материальную и духовную сферы, раскрывает нравственные ценности героев, принадлежащих к культурам разных этносов, народов, цивилизаций. И в этой связи важное место в литературном образовании играет изучение русскоязычной литературы региона и государства, то есть литературы, написанной художниками слова, принадлежащими к разным этносам, но пишущим на русском языке и живущим в конкретном, пусть и не русскоязычном, государстве.

В своем исследовании мы использовали примеры из русскоязычной литературы Беларуси конца XX – начала XXI вв.

В методике преподавания литературы при формировании литературоведческих компетенций обучаемых следует чётко различать понятия «интерпретация» и «анализ» [4]. «Интерпретация», то есть, истолкование, построенное на основе субъективного читательского осмысления и ощущения прочитанного.

И «анализ», то есть, детальный разбор, построенный не только на первичном восприятии прочитанного, но и на научном осмыслении литературоведческих, лингвистических, стилистических, культуроведческих, психологических и интертекстуальных компонентов [5], которые содержатся в анализируемом произведении и активно влияют на понимание его идейно-художественного содержания.

В этой связи школьный и вузовский анализ всегда будут решать проблему развития не только природного чутья читателя, эстетиче-



ского вкуса, обогащения его информационного поля, проблему совершенствования коммуникации между представителями разных культур в мультикультурном пространстве, но и формирования различных компетенций: читательских, учебно-аналитических, практико-ориентированных, философско-коммуникационных, креативно-исследовательских.

Отметим основные направления движения студента-читателя от интерпретации к анализу произведения при формировании различных компетенций:

**Читательских компетенций:**

*Чтение и истолкование художественного произведения:*

**От** базового уровня работы с текстом, то есть, первичного чтения и осмысления прочитанного на уровне субъективного читательского и жизненного опыта;

**К:** поиску литературоведческих, лингвистических, стилистических, культуроведческих психологических и интертекстуальных компонентов, которые могут выступать основой для анализа художественного произведения как межкультурного универсума, развития и применения полученных данных для обоснования идейно-художественного содержания произведения.

**Учебно-аналитических компетенций:**

*Знание и понимание прочитанного:*

**От:** продвинутого уровня работы с текстом

**К:** обладанию достаточным знанием, которое может выступать основой для саморазвития читателя, понимания истоков формулирования темы и идеи произведения, характеристики его образной системы, индивидуального стиля писателя (изобразительно-выразительных средств, традиций и новаторства и др.).

**Практико-ориентированных компетенций:**

*Применение знаний и понимание:*

**От:** научного подхода к анализу художественного произведения, основанного на разработке и предъявлении литературоведческих, лингвистических, стилистических, культуроведческих психологических и интертекстуальных аргументов

**К:** решению проблемы анализа художественных произведений в их родовой и жанровой специфике с использованием широкого мультикультурного и мультидисциплинарного контекста.

**Философско-коммуникационных ком-**

**петенций:**

*Выход на широкие философские обобщения:*

**От:** систематизации, интерпретации анализа текстовой информации, её социализации и актуальности

**К:** демонстрации способности осмысления подтекста в художественном произведении и определения его роли в произведении, интеграции знаний и построению заключений на основе полученных данных

*Коммуникация:*

**От:** умения представлять в форме устного сообщения аналитическую информацию, идеи, проблемы и их авторское решение в конкретном произведении

**К:** умению представлять интерпретацию и анализ исследуемого произведения, подкреплять знания фактами по анализу любого художественного произведения.

**Креативно-исследовательских компетенций:**

*Навыки обучения*

**От:** развития навыков, необходимых для обучения интерпретации и анализу конкретного художественного произведения

**К:** обучению творчеству в анализе художественного произведения, написанию исследовательской работы по теме, которые будут способствовать саморазвитию и профессиональному самоопределению читателя, формированию его жизненной позиции.

Следует заметить, что постигая произведение, читатель сначала переживает, принимает душой, осмысливает прочитанное произведение с учётом своего читательского и жизненного опыта, то есть интерпретирует, и только после этого обращаться к детальному и глубокому анализу, привлекая научные, литературоведческие, лингвистические, стилистические, психологические, культуроведческие и другие междисциплинарные знания.

Если исходить из этих посылок, то можно заметить, что анализ художественного произведения – это сложный, но и достаточно интересный творческий процесс, рассчитанный на подготовленного и высокоинтеллектуального читателя, на его развитое креативное мышление, которое позволит через разгадку загадки художника слова раскрыть тайны его философии жизни. Может быть, поэтому читателю никогда не удаётся при первичном прочтении и анализе постичь художественное произведение до конца, а каждый раз, перечитывая его, находить новые значимые детали и компонен-

ты, которые помогают глубже понимать философскую, социальную позицию автора, отражённую в теме произведения, его идею, образы и индивидуальном стиле художника слова.

Известно, что смысловым центром произведения является описание ситуации, имевшей место в реальной жизни или воображении художника слова. Поэтому, чтобы обучаемый смог постичь тему художественного произведения (то есть то, о чём говорится), требуется понимание проблем эпохи, жизни и творчества писателя, мотивов его обращения к данной проблеме. От этой *дотекстовой информации* и следует отталкиваться, начиная анализ.

Специфическим для анализа произведений русскоязычной литературы в этой связи является культуроведческая информация, сообщая читателю дополнительные факты о жизни и культуре народа, к которой принадлежит поэт, о восприятии им инонациональной культуры, которую он познал в процессе своей жизни и в которой живёт сегодня, о специфике общечеловеческого и национально-особенного в них. Такие компоненты анализа будут способствовать постижению читателем мировоззрения художника слова и его отражения в идейно-художественном содержании анализируемого произведения.

Заметим, что нередко в художественном произведении, в том числе и в произведениях русскоязычной литературы Беларуси, тема заявлена уже в названии: «Родная кривинка» С.Трахимёнка, «Радимичи» Н.Голубевой, «Вам – задание» Н. Чергинца, «Польша – не заграница» О. Ждана. Но кажущаяся простота в осмыслении, заложенная в открытом названии произведения, обманчива, потому что она всегда дополняется глубоким подтекстом, раскрывающим философию мысли писателя, художественный космос произведения. Поэтому методика работы с таким текстом требует специфических подходов.

Анализ этих произведений показывает, что на разных этапах изучения литературы решаются специфические цели и задачи. Это позволяет сделать литературное образование системным и более качественным. Важно при этом, чтобы преподаватель понимал, что на уроках литературы обязательно нужно сформировать представление об историко-типологическом развитии общечеловеческой и

национальной культуры, чтобы отчетливо видеть не только значение и роль своего народа в культурной истории человечества, ставить задачи культурного самоусовершенствования отдельной личности, а вместе с ней и нации.

Следует заметить, что в любом государстве осмысление читателем русскоязычной литературы как культурного феномена, определение её роли в развитии отечественного и русского литературного процесса, её вклада в решение общечеловеческих и национальных проблем поможет стимулировать культуротворческую деятельность читателя любой национальности. А интерпретация и анализ таких произведений будет содействовать саморазвитию и самосовершенствованию личности читателя, сформирует устойчивые духовные ценности, которые будут помогать ориентироваться ему в пестром и мобильном мире, формировать здоровый иммунитет против подделок под литературу, выступать в современном мультикультурном пространстве против национального нигилизма, с одной стороны, и национализма – с другой.

#### Литература

1. *Джаббарова, М.Т.* Роль русского языка в современной образовательной системе Республики Таджикистан / М.Т.Джаббарова // Русский язык и литература в школах Таджикистана, № 4-6. – Душанбе, 2007. – С. 25-27.
2. *Жигалова, М.П.* Образование в Германии: от школы к вузу / М.П.Жигалова // Веснік адукацыі. – Мн., № 12, 2009. – С. 56-64.
3. *Жигалова, М.П.* Судьба и творчество З.Гиппиус в мультикультурном пространстве: белорусские и польские страницы / М.П.Жигалова // Русский язык за рубежом. – Москва, 2012. – № 1. – С. 92-102.
4. *Жигалова, М.П.* Интерпретация и анализ произведений русской литературы: теория и практика / М.П.Жигалова. – Брест, 2011. – С. 34-56.
5. *Жигалова, М.П.* Типология анализа произведений русской литературы / М.П.Жигалова. – Брест, 2004.
6. *Жигалова М.П.* «Сохраним ли человеческое в Человеке: социальные и нравственные проблемы в рассказах О. Ждана// Русский язык и литература, № 4, 2013. - С.10-15
7. *Ждан, О.* Польша – не заграница / О. Ждан // Знамя. - 1997. - № 2. – С. 56-67.
8. *Красевская, Л.Н.* На два голоса / Л.Н.Красевская. – Брест, 2012. – 158 с.

## ПЕДАГОГ, УЧЕНЫЙ, ОРГАНИЗАТОР

УДК 315.7

Е.Г.Скобельцына, А.Н.Хузиахметов

### ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ К ТРУДОВОМУ ВОСПИТАНИЮ

#### Аннотация

Эффективность трудового воспитания учащихся зависит от правильно сформированного профессионального самосознания; проектно-модульных, лично ориентированных, интегрированных технологий.

**Ключевые слова:** трудовое воспитание, профессиональное самосознание учащихся.

#### Abstract

The effectiveness of labour education depends on a correctly formed of professional identity; the design is modular, personality-oriented, integrated technologies.

**Key words:** labour education, professional self-consciousness of students.



*Проблемы профессионального самосознания и трудового воспитания учащихся всегда волновали и педагогическую общественность, и современных работодателей. Оригинальностью решения этих проблем всегда привлекала личность педагога, ученого, организатора Л.Н.Нугумановой.*

Доктор педагогических наук, профессор Людмила Николаевна Нугуманова успешно прошла все ступени карьерной лестницы: школьный учитель, заместитель директора школы, директор школы, техникума, руководитель муниципального органа управления образованием, заместитель министра образования и науки Республики Татарстан, руководитель департамента по надзору и контролю в сфере образования Министерства образования и науки РТ. Сейчас она успешно работает в команде ректора Казанского федерального университета.

Крепкая семья (любящий муж, двое детей и трое внуков) - счастье, которое вдохновляет Людмилу Николаевну на дальнейшее самоотверженное служение образованию.

Опыт организации исследовательской деятельности в школе, владение инновационными технологиями обучения, склонность к поиску путей повышения эффективности образования обусловили продвижение Людмилы Николаевны Нугумановой по карьерной лестнице.

С 1996 г. по 1999 год она возглавляла научно-методический центр Управления образования администрации г. Казани. При этом защитила кандидатскую диссертацию на тему «Формирование профессионального самосознания школьников в условиях профильного обучения».

В 1999 году она возглавила отдел образования администрации Вахитовского района г. Казани Республики Татарстан. Под ее руководством сформировалась команда современных руководителей управления образованием и была успешно реализована программа «Все дети талантливы».

Личным примером Людмила Николаевна вдохновляла директоров и учителей школ Вахитовского района на внедрение новых технологий в образовательный процесс и обобщение передового опыта в форме творческих отчетов. В 2001 году она была удостоена Почетного звания «Заслуженный учитель школы Республики Татарстан».

В 2002 году Людмила Николаевна по праву была признана ведущим менеджером управления образования в Республике Татар-

стан и назначена на должность заместителя министра. В 2004 году она награждается Почетной грамотой Президента Республики Татарстан, в 2005 году – медалью «В память 1000-летия города Казани».

В 2009 году Людмила Николаевна Нугуманова получает назначение на должность руководителя департамента по надзору и контролю в сфере образования Министерства образования и науки РТ.

В 2010 году Л.Н.Нугуманова за выдающиеся заслуги в сфере образования она награждается медалью ордена «За заслуги перед Отечеством II степени».

Широкую известность в педагогической науке получили монографические издания Л.Н.Нугумановой. Среди них:

1. Нугуманова, Л.Н. Асимметричное развитие учащихся в условиях профильного обучения. / Л.Н.Нугуманова // Казань: Центр инновационных технологий. - 2008. – 100 с.

2. Нугуманова, Л.Н. Теория и практика трудового воспитания в профильной школе. / Л.Н. Нугуманова // Чебоксары: Изд-во Л.А.Наумова, 2009. – 240 с. (см. рецензию: Осипов, П.Н. Каким быть трудовому воспитанию в профильной школе [Текст] / П.Н.Осипов // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2011. – Т.14. – № 7. – С. 268-269).

В них она обосновала основные положения концепции профильно-ориентированного трудового воспитания учащихся на разных уровнях:

- уровне методологии (через полипарадигмальный подход);

- организационно-управленческом уровне (через управляющие функции и информационное обеспечение учебно-воспитательного процесса, научно-методической деятельности и деятельности руководителей всех уровней образования);

- уровне дидактики (через цели трудовой деятельности как лично и социально значимой ценности, которые раскрываются с позиций философии труда и психологической теории деятельности, через задачи, формы и методы профильно-ориентированного трудового воспитания учащихся, которые содержательно строятся в единстве интеллектуальных, физиологических и социальных аспектов);

- личностном уровне (через приоритетный выбор определенного профиля подготовки, основанием для которого служат особенности асимметричного развития способностей личности).

В 2011 году Нугуманова Людмила Николаевна успешно защищает докторскую диссертацию по теме «Профильно-ориентированное трудовое воспитание учащихся современной общеобразовательной школы».

К этому времени под ее руководством формируется научная школа педагогов Республики Татарстан, занимающихся исследованиями в сфере профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных учреждений (теперь – организаций). К основным теоретическим положениям научной школы Л.Н.Нугумановой можно отнести следующие:

1. Трудовое воспитание является приоритетным направлением деятельности современной общеобразовательной школы. При этом актуализируются ведущие для новых социально-экономических условий проблемы подготовки учащейся молодежи к труду (рассогласование действий производственной и образовательной сферы, противоречивость личных и общественных целей, усложнение профессиональных функций, слабое техническое оснащение образовательного процесса) и вскрывается их негативное влияние на формирование профессиональных намерений и личностных качеств, необходимых для трудовой деятельности.

2. Полипарадигмальная методология, интегрирующая лично ориентированный, компетентностный, деятельностный подходы, обеспечивает эффективность процесса самоопределения выпускников современной школы и появлению у них личностных новообразований, таких, как самостоятельность, способность правильно выбирать будущую профессию и жизненную траекторию, стремление обрести лично и общественно значимую трудовую деятельность на уровне осознания своих потенциальных способностей.

3. Педагогическая модель профильно-ориентированного трудового воспитания учащихся общеобразовательной школы включает организационные и психолого-педагогические функции профильно-ориентированного трудового воспитания в современной среде. Эта модель построена с учетом использования материально-технической базы, адекватной высокотехнологичным производствам в информационном обществе, отражает основные цели и задачи формирования профессиональных намерений личности, а также современные технологии и систему обеспечения качества профильно-ориентированного трудового воспитания.

4. Проектно-модульные технологии процесса профильно-ориентированного трудового воспитания учащихся должны отвечать определенным требованиям на разных уровнях: учебного процесса (субъект информационного обеспечения - учащийся), научно-методической работы педагогов (субъект информационного обеспечения - учитель), информационного обеспечения управления развитием процесса трудового воспитания (субъекты информационного обеспечения – руководители школ, сотрудники органов управления образованием).

5. Стратегическими средствами реализации профильно-ориентированного трудового воспитания учащихся современной общеобразовательной школы являются:

а) повышение роли субъектности и профессионального самосознания в профильно-ориентированном трудовом воспитании учащихся;

б) обеспечение индивидуальных траекторий профильно-ориентированного трудового воспитания учащихся;

в) разноплановые информационные ресурсы, обеспечивающие отдельные этапы и направления процесса профильно-ориентированного трудового воспитания.

Многолетний научный поиск, опыт работы на ниве образования, вклад в профессиональное развитие педагогических кадров обусловили высокий авторитет Людмилы Николаевны. В 2012 году ее деятельность была отмечена Благодарностью Президента Республики Татарстан. Мы же от имени Казанского федерального университета поздравляем Людмилу Николаевну Нагуманову с юбилеем и желаем ей здоровья и творческих успехов в работе по развитию теории и практики университетского образования.



## Наши авторы

**Абрамова Н.Н.** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета

E-mail: [t\\_nna@mail.ru](mailto:t_nna@mail.ru).

**Акрамова И.А.** - преподаватель кафедры общей и практической психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [aidamin@rambler.ru](mailto:aidamin@rambler.ru)

**Астафьева Л.К.** - кандидат физико-математических наук, профессор, доцент кафедры экономической методологии и истории ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [lastafye@jandex.ru](mailto:lastafye@jandex.ru).

**Асхамов А.А.** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТОФК и БЖ Елабужского института ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [verda.ilm@mail.ru](mailto:verda.ilm@mail.ru)

**Ахметзянова А.И.** – кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора Института психологии и образования по научной деятельности ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [ah\\_anna@list.ru](mailto:ah_anna@list.ru)

**Валезанина Т.В.** - старший преподаватель кафедры предпринимательства и маркетинга ФГАОУ ВПО "Российский государственный профессионально-педагогический университет"

E-mail: [tatyana-val@mail.ru](mailto:tatyana-val@mail.ru)

**Валева Р.А.** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [valeykin@yandex.ru](mailto:valeykin@yandex.ru)

**Валиуллина М.Е.** – кандидат биологических наук, доцент кафедры общей психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [Marinaval\\_63@mail.ru](mailto:Marinaval_63@mail.ru)

**Варламова Е.Ю.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева.

E-mail: [ev302@mail.ru](mailto:ev302@mail.ru)

**Васянина О.Л.** - соискатель кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Ульянова

E-mail: [vasyanina00@mail.ru](mailto:vasyanina00@mail.ru)

**Власова В.К.**- кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по образовательной деятельности Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Email: [v2ko@mail.ru](mailto:v2ko@mail.ru)

**Волчков Э.Г.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [Eas-2007@rambler.ru](mailto:Eas-2007@rambler.ru)

**Воронина Т.Е.** – кандидат философских наук, редактор «Вестника Института истории, археологии и этнографии» Дагестанского научного центра Российской академии наук (РАН)

E-mail: [spasibo51@mail.ru](mailto:spasibo51@mail.ru)

**Воронцова Н.Б.** – аспирант кафедры педагогики и яковлеведоведения ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева»

E-mail: [natashka0504@rambler.ru](mailto:natashka0504@rambler.ru)

**Габдреева Г.Ш.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [guzel\\_gabdreeva@mail.ru](mailto:guzel_gabdreeva@mail.ru)

**Габдулхаков В.Ф.** – доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [Pr\\_Gabdulhakov@mail.ru](mailto:Pr_Gabdulhakov@mail.ru)

**Галимова Э.Г.** - ассистент кафедры педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Email: [elyagalimowa@yandex.ru](mailto:elyagalimowa@yandex.ru)

**Галиуллин Д.К.** - кандидат педагогических наук, доценткафедры информатики и вычислительных технологийИнститута вычислительной математики и информационных технологий (ИВМиИТ) ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [damir.galiullin@mail.ru](mailto:damir.galiullin@mail.ru)

**Гареева А.М.** – педагог Центра развития образования «Детский сад № 25» Приволжского муниципального района г. Казани

E-mail: [alsokgru@mail.ru](mailto:alsokgru@mail.ru)

**Голованова И.И.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [ginnag@mail.ru](mailto:ginnag@mail.ru)

**Гунина Е.В.** - кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева»

E-mail: [Kisapov\\_nik@mail.ru](mailto:Kisapov_nik@mail.ru)

**Днепров С.А.** - доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики ФГАОУ ВПО "Российский государственный профессиоально-педагогический университет"

e-mail: [colokol@olympus.ru](mailto:colokol@olympus.ru)

**Донецкая О.И.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета, директор Центра немецкого образования и культуры Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: [donezkaja@gmail.com](mailto:donezkaja@gmail.com)

**Евсцова Е.А.** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики БФ БашГУ

E-mail: [elena-evsecova@yandex.ru](mailto:elena-evsecova@yandex.ru)

**Егорова Н.М.** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры ботаники ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [s.nel@mail.ru](mailto:s.nel@mail.ru)

**Емелина И.Д.** - кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ)

E-mail: [alexandr.emelin@mail.ru](mailto:alexandr.emelin@mail.ru)

**Ефимова Ю.В.** - старший преподаватель ФГБОУ ВПО Чистопольский филиал «Казанский национальный исследовательский университет им. А.Н.Туполева - КАИ», Чистополь, Россия

E-mail: [efjulia@mail.ru](mailto:efjulia@mail.ru)

**Жигалова М.П.** – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры теории и истории русской литературы, директор Института повышения квалификации и переподготовки УО «Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина», Республика Беларусь

E-mail: [zhygalova@mail.ru](mailto:zhygalova@mail.ru)

**Зиганшина С.Ф.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики БФ БашГУ, Республика Башкортостан

E-mail: [Sugda.1955@yandex.ru](mailto:Sugda.1955@yandex.ru)

**Зиганшин Ф.Н.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, декан факультета педагогики детства БФ БашГУ, Республика Башкортостан

E-mail: [Sugda.1955@yandex.ru](mailto:Sugda.1955@yandex.ru)

**Иванов В.Г.** – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор по учебной работе Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ), кафедра инженерной педагогики и психологии

E-mail: [mrcpkrt@mail.ru](mailto:mrcpkrt@mail.ru)

**Ипполитова Н.В.** - доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», академик Международной академии наук педагогического образования

E-mail: [inv\\_@mail.ru](mailto:inv_@mail.ru)

**Калимуллин А.М.** – доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [kalimullin@yandex.ru](mailto:kalimullin@yandex.ru)

**Каримова Л.Ш.** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [NU\\_kost@mail.ru](mailto:NU_kost@mail.ru)

**Кирилова Г.И.** – доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования (г. Казань)

E-mail: [gikirilova@mail.ru](mailto:gikirilova@mail.ru)

**Кисапов Н.Н.** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева»

E-mail: [Kisapov\\_nik@mail.ru](mailto:Kisapov_nik@mail.ru)

**Костюнина Н.Ю.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [NU\\_kost@mail.ru](mailto:NU_kost@mail.ru)

**Курмеева Н.К.** – преподаватель ГБОУ СПО «Педагогический колледж им. Н.К.Калугина» г. Оренбург

E-mail: [kurmeevank@mail.ru](mailto:kurmeevank@mail.ru)

**Максимова О.Г.** – доктор педагогических наук, профессор, руководитель научно-исследовательской лаборатории ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева»

E-mail: [natashka0504@rambler.ru](mailto:natashka0504@rambler.ru)

**Миннегалиева Ч.Б.** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем Института вычислительной математики и информационных технологий ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [mchulpan@gmail.com](mailto:mchulpan@gmail.com)

**Минуллина А.Ф.** – преподаватель кафедры общей и практической психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [aidamin@rambler.ru](mailto:aidamin@rambler.ru)

**Мифтахова Н.Ш.** – кандидат химических наук; доктор педагогических наук, доцент Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ), кафедра неорганической химии

E-mail: [nshm@inbox.ru](mailto:nshm@inbox.ru)

**Морозова И.Г.** – заведующая отделом международного сотрудничества Института дистанционного обучения ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права» (г. Казань)

E-mail: [imorozova@ieml.ru](mailto:imorozova@ieml.ru)

**Мухаметрахимова С.Д.** - кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры образования и развития, Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумуллы»

E-mail: [msd36@rambler.ru](mailto:msd36@rambler.ru)

**Насанова Б.Б.** - преподаватель информатики, государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Бурятский республиканский индустриальный техникум»

E-mail: [nbb2013@bk.ru](mailto:nbb2013@bk.ru)

**Насибуллов Р.Р.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [Nasibullov\\_Ramis@mail.ru](mailto:Nasibullov_Ramis@mail.ru)

**Огородников А.М.** - аспирант кафедры психологии и педагогики Межрегионального открытого социального института (Йошкар-Ола)

E-mail: [drewlp@mail.ru](mailto:drewlp@mail.ru)

**Петрушкина С.П.** - заместитель начальника отдела, МКУ «Информационно-методический центр г. Сургут, аспирант ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

E-mail: [petrushsveta@mail.ru](mailto:petrushsveta@mail.ru)

**Пьянова Е.Н.** – ассистент кафедры психологии Елабужского Института ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [Ekaterina.pyanova@yandex.ru](mailto:Ekaterina.pyanova@yandex.ru)

**Рыбакова Л.А.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [Lyajsan.Rybakova@kpfu.ru](mailto:Lyajsan.Rybakova@kpfu.ru)

**Садретдинова Э.А.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [Eas-2007@rambler.ru](mailto:Eas-2007@rambler.ru)

**Семкичева Л.И.** – учитель высшей квалификационной категории, МБОУ «СОШ № 49» Новосавиновского района г. Казани

E-mail: [never161-@mail.ru](mailto:never161-@mail.ru)

**Скобельцына Е.Г.** – кандидат педагогических наук, доцент, директор лицея им. Н.И.Лобачевского при ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Троицкая Ю.В.** – аспирант кафедры иностранных языков Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский государственный университет имени академика С.П.Королева (национальный исследовательский университет)»

E-mail: [ssau@ssau.ru](mailto:ssau@ssau.ru)

**Фукин А.И.** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и предпринимательства Института экономики, управления и права (г. Казань)

E-mail: [aifukin@yandex.ru](mailto:aifukin@yandex.ru)

**Хайбрахманова Д.Ф.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии Нижнекамского химико-технологического института (Казанский национальный исследовательский технологический университет)

E-mail: [almaz.faiz@mail.ru](mailto:almaz.faiz@mail.ru)

**Хайрутдинова Т.А.** – преподаватель ГБОУ СПО «Казанский электротехникум связи»

E-mail: [alex.shta@mail.ru](mailto:alex.shta@mail.ru)

**Хайруллин И.Т.** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [hairullin\\_it@mail.ru](mailto:hairullin_it@mail.ru)

**Халиков И.Ю.** – соискатель Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования (г. Казань)

E-mail: [halikilyas@mail.ru](mailto:halikilyas@mail.ru)

**Халфиева А.Р.** – соискатель кафедры общей психологии Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования (г. Казань)

E-mail: [alice-k88@yandex.ru](mailto:alice-k88@yandex.ru)

**Хекало Т.В.** – кандидат химических наук, доцент кафедра химии ГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный медицинский университет» (г. Хабаровск)

E-mail: [ofkhim@mail.ru](mailto:ofkhim@mail.ru)

**Хузиахметов А.Н.** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методологии обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»



**Черникова Т.А.** - кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы БФ БашГУ.

E-mail: [elena-evsecova@yandex.ru](mailto:elena-evsecova@yandex.ru)

**Чжао Цзяюй** – студентка 2 курса Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ), факультет нефти и нефтехимии.

E-mail: [13940340897\\_163@com](mailto:13940340897_163@com)

**Шакирова А.А.** - аспирант кафедры общей и социальной педагогики ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [angel\\_alia@mail.ru](mailto:angel_alia@mail.ru)

**Якупова Р.М.** – преподаватель Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [Yakupova.Rufiya@mail.ru](mailto:Yakupova.Rufiya@mail.ru)

**Яруллин И.Ф.** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [yarullin\\_ilnar@mail.ru](mailto:yarullin_ilnar@mail.ru)

**Яшенков А.Н.** – аспирант Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского, Национальный исследовательский университет (Арзамасский филиал, г. Арзамас), учитель физики и информатики МБОУ «Берёзовская средняя общеобразовательная школа» Арзамасского муниципального района Нижегородской области

E-mail: [j\\_a\\_n\\_shkola@mail.ru](mailto:j_a_n_shkola@mail.ru)

**Debra L. Cote (Дебра Л. Коут)** - Ph.D., профессор кафедры специального образования Калифорнийского государственного университета в Фуллертоне, штат Калифорния США

E-mail: [dcote@fullerton.edu](mailto:dcote@fullerton.edu)

**Melinda Pierson (Мелинда Пиерсон)** - Ph.D., профессор, зав. кафедрой специального образования Калифорнийского государственного университета в Фуллертоне, штат Калифорния США

E-mail: [mpierson@fullerton.edu](mailto:mpierson@fullerton.edu)

**TatyanaTsyrlina-Spady (Цырлина-Спэйд Татьяна Владимировна)** - доктор педагогических наук, профессор; адъюнкт-профессор Школы педагогики Тихоокеанского университета Сиэтла США; главный редактор журнала «Российско-американский форум образования» ([www.rus-ameedu-forum.com](http://www.rus-ameedu-forum.com)); исполнительный директор организации «Международные образовательные инициативы» ([www.interai.org](http://www.interai.org)).

E-mail: [tsyrlina@aol.com](mailto:tsyrlina@aol.com)

**Ruth A. Ilesanmi** – социальный педагог, Республика Нигерия, аспирант кафедры психологии личности Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: [ruthIlesanmi01@gmail.com](mailto:ruthIlesanmi01@gmail.com)

**Vita L. Jones (Вита Л. Джоунз)** - Ph.D., профессор кафедры специального образования Калифорнийского государственного университета в Фуллертоне, штат Калифорния США

E-mail: [vjones@fullerton.edu](mailto:vjones@fullerton.edu)

## Содержание

### ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Калимуллин А.М., Габдулхаков В.Ф.</i> ОБ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ФУНКЦИЙ В ВУЗЕ .....	3
<i>Абрамова Н.Н.</i> К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ УЧИТЕЛЯ .....	14
<i>Фукин А.И., Пьянова Е.Н.</i> ИЗУЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .....	20
<i>Власова В.К., Галимова Э.Г.</i> ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	24
<i>Валиуллина М.Е.</i> К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И ОБРАЗА МИРА В ПРОЦЕССЕ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ .....	28
<i>Варламова Е.Ю.</i> МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	34

### ПСИХОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Садретдинова Э.А., Волчков Э.Г.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПРЕДМЕТНОГО КОМПОНЕНТА ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, МОТОРИКИ И СТИЛЯ СОВМЕСТНОЙ ИГРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ .....	38
---	----

### РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Якупова Р.М.</i> УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ И ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ОСНОВА ДЕЙСТВИЯ .....	44
<i>Мухаметрахимова С.Д.</i> О РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ .....	48
<i>Егорова Н.М., Семкичева Л.И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ И ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО БИОЛОГИИ .....	52

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИВАЮЩЕГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Иванов В.Г., Мифтахова Н.Ш., Чжао Цзяюй</i> ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ ПРИ СМЕНЕ ЯЗЫКА ОБУЧЕНИЯ .....	55
<i>Зиганшина С.Ф., Зиганшин Ф.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА .....	60
<i>Морозова И.Г.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ .....	64
<i>Шакирова А.А., Валеева Р.А.</i> ГУМАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ .....	72
<i>Хайруллин И.Т., Халиков И.Ю.</i> О ФОРМИРОВАНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ .....	76
<i>Троицкая Ю.В.</i> МОТИВЫ ВЫБОРА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» .....	80

## ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ

<i>Голованова И.И., Донецкая О.И.</i> ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ТЕОРИИ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ .....	85
<i>Галиуллин Д.К.</i> ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ .....	88
<i>Кирилова Г.И., Власова В.К.</i> МЕТАДИНАМИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	92
<i>Гунина Е.В., Кисанов Н.Н.</i> РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ .....	97
<i>Ефимова Ю.В.</i> О ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ .....	100
<i>Миннегалиева Ч.Б.</i> ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ .....	105
<i>Яруллин И.Ф., Насибуллов Р.Р.</i> ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ .....	108
<i>Насанова Б.Б.</i> ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ .....	113
<i>Яшенков А.Н.</i> ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	120
<i>Ипполитова Н.В., Петрушкина С.П.</i> СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ	

ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	124
--	-----

## ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ

<i>Курмеева Н.К.</i> ВНЕАУДИТОРНОЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОЛЛЕДЖЕ: СУЩНОСТЬ И ПОНЯТИЯ .....	128
---	-----

<i>Максимова О.Г., Воронцова Н.Б.</i> МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА .....	133
---	-----

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОРАЗВИТИЯ

<i>Огородников А.М.</i> О ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРУЮЩЕГО ТРЕНИНГА «САМОПРЕОДОЛЕНИЕ» .....	137
--	-----

<i>Минуллина А.Ф., Акрамова И.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОЛОВОЗРАСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ .....	142
---	-----

<i>Каримова Л.Ш., Костюнина Н.Ю., Рыбакова Л.А.</i> КОРРЕКЦИЯ ДЕМОНСТРАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКИХ ДОМАХ .....	150
--	-----

<i>Васянина О.Л.</i> ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФИЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ...	154
--	-----

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФИЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Хайбрахманова Д.Ф.</i> ХИМИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ В КОМПЛЕКСЕ «ПРОФИЛЬНАЯ ШКОЛА – ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ВУЗ» .....	160
---	-----

<i>Хекало Т.В.</i> МАТЕРИАЛИСТИЧЕСКИЙ ПСИХОАНАЛИЗ БАШЛЯРА КАК МЕТОД ГУМАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗКОЛЛОИДНОЙ ХИМИИ В ВУЗЕ .....	164
---	-----

<i>Хайрутдинова Т.А.</i> КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ССУЗ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА .....	170
--	-----

<i>Валезанина Т.В., Днепров С.А.</i> РЕЗУЛЬТАТЫ ФАКТОРНОГО АНАЛИЗА САМОРАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ .....	174
--	-----

<i>Евсеева Е.А., Черникова Т.А.</i> АКТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС .....	180
--	-----

## СЛОВО ПЕДАГОГУ-ПРАКТИКУ

<i>Гареева А.М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН .....	185
--	-----

## ОБРАЗОВАНИЕ – ДЛЯ ВСЕХ

<i>Воронина Т.Е.</i> РЕЛИГИОЗНОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ И ДИАЛЕКТИКА ЖИЗНИ .....	190
<i>Габдреева Г.Ш., Халфиева А.Р.</i> СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ МЕНЕДЖЕРА .....	194
<i>Астафьева Л.К., Емелина И.Д.</i> О ФАКТОРАХ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	200
<i>Асхамов А.А.</i> ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКОЙ НА ПОКАЗАТЕЛИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТУЮ СИСТЕМУ ОФИСНЫХ СОТРУДНИКОВ .....	203
<i>Ахметзянова А.И.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КАЗАНСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ .....	208

## МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

<i>Tatyana Tsyrlina-Spady, Vita L. Jones, Debra L. Cote, Melinda Pierson,</i> SPECIAL EDUCATION INCLUSIONARY PRACTICES: AN OVERVIEW OF RUSSIA AND THE UNITED STATES .....	212
<i>Ruth A. Ilesanmi,</i> DETERMINANT OF THE INTERCONNECTION BETWEEN INTERNAL FAMILY RELATIONSHIP AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN CHILDREN .....	216
<i>Жигалова М.П.</i> САМОРАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....	221

## ПЕДАГОГ, УЧЕНЫЙ, ОРГАНИЗАТОР

<i>Скобельцина Е.Г., Хузиахметов А.Н.</i> ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ К ТРУДОВОМУ ВОСПИТАНИЮ .....	226
--	-----

<b>Наши авторы</b> .....	229
--------------------------	-----



## Contents

### PROBLEMS OF EDUCATION AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

<i>Kalimullin A.M., Gabdulkhakov V.F.</i> ABOUT THE DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY RESEARCH FUNCTIONS CONDITIONS .....	3
<i>Abramova N.N.</i> TO THE QUESTION OF PROFESSIONAL-PERSONAL SELFDETERMINATION OF TEACHERS .....	14
<i>Fukin A.I., Pianova E.N.</i> THE STUDY OF REFLECTION OF STUDENTS AT DIFFERENT STAGES OF EDUCATIONAL PROCESS .....	20
<i>Vlasova V.K., Galimova A.G.</i> ABOUT THE PECULIARITIES OF DESIGNING THE CONTENT OF TEACHERS' EDUCATION .....	24
<i>Valiullina M.E.</i> TO THE QUESTION ABOUT NECESSITY OF DEVELOPMENT OF REFLECTION OF MENTAL STATUS AND VISION OF THE WORLD IN THE PROCESS OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT .....	28
<i>Varlamova E.YU.</i> MODERNIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS IN THE MULTILEVEL SYSTEM OF HIGHER EDUCATION .....	34

### PSYCHOLOGY OF PRESCHOOL EDUCATION

<i>Sadretdinova E.A., Volchkov E.G.</i> STUDY OF INDIVIDUAL STYLE OF INTELLECTUAL SUBJECT-SPECIFIC COMPONENT'S ACTIVITY, MOTOR SKILLS AND STYLE OF PLAYING TOGETHER OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DIFFERENT TYPES OF NERVOUS SYSTEM .....	38
---	----

### THE DEVELOPMENT OF SCHOOL EDUCATION

<i>Yakupova R.M.</i> UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES AND ESTIMATED BASIS OF ACTIONS .....	44
<i>Mukhametrakhimova S.D.</i> ABOUT DEVELOPMENT OF THE JUNIOR PUPILS PERSONALITY IN THE PROCESS OF TRAINING .....	48
<i>Egorova N.M., Semkicheva L.I.</i> THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM AND IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN BIOLOGY .....	52

### THEORY AND PRACTICE OF DEVELOPING MULTICULTURAL EDUCATION

<i>Ivanov V.G., Miftahova N.Sh., Zhao Czauy,</i> THE PROBLEM OF ADAPTATION OF STUDENTS	
--	--

TO EDUCATIONAL ACTIVITY IN RUSSIAN UNIVERSITIES AT THE CHANGE OF LANGUAGE OF TRAINING .....	55
<i>Ziganshina S.F., Ziganshin F.N.</i> FEATURES MULTI-ETHNIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY .....	60
<i>Morozova I.G.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF THE PROJECTS OF DISTANT TRAINING OF FOREIGN STUDENTS .....	64
<i>Shakirova A.A., Valeeva R.A.</i> HUMANIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING: FOREIGN EXPERIENCE .....	72
<i>Khairullin, I.T., Khalikov I.Y.</i> YOU ABOUT THE FORMATION OF ETHNO-CULTURAL IDENTITY OF STUDENTS .....	76
<i>Troyckaya J.V.</i> MOTIVES OF A CHOICE OF A SPECIALITY "INTERPRETER IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION" .....	80

## TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT AND SELF-DEVELOPMENT

<i>Golovanova I.I., Donetskaya O.I.</i> RELEVANCE of the THEORY of COOPERATIVE LEARNING .....	85
<i>Galiullin D.K.</i> ON THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY FOR STUDENTS .....	88
<i>Kirilova G.I., Vlasova V.K.</i> METADYNAMICS OF FUNCTIONING INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF VOCATIONAL SCHOOLS .....	92
<i>Gunina E.V., Kisapov N.N.</i> THE ROLE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST OF THE STUDENTS .....	97
<i>Efimova Y.V.</i> ABOUT THE FORMATION OF THE STUDENTS ' INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE .....	100
<i>Minnegalieva Ch.B.</i> THE METHODS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES .....	105
<i>Yarullin I.F., Nasibullov R.R.</i> INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE WORK ON FORMATION OF THE STUDENTS ' CIVIL LIABILITY .....	108
<i>Nasanova B.B.</i> INFORMATION TECHNOLOGIES IN FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL IDENTITY .....	113
<i>Yashenkov A.N.</i> TECHNOLOGIES OF FORMING INFORMATION CULTURE AMONG RURAL SCHOOLCHILDREN .....	120
<i>Ippolitova N.V., Petrushkina S.P.</i> THE SYSTEM OF FORMING OF ECOLOGICAL LITERACY SECONDARY SCHOOL .....	124

## TECHNOLOGIES OF EDUCATION AND SELF-EDUCATION

*Kurmeyeva N.K.* EXTRACURRICULAR MUSICAL-AESTHETIC EDUCATION IN COLLEGE: THE NATURE AND CONCEPTS ..... 128

*Maksimova O.G., Vorontsova N.B.* THE MODEL OF PROCESS OF FUTURE TEACHERS' ACTIVE CIVIL POSITION CREATION IN THE SYSTEM OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY ..... 133

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SELF-DEVELOPMENT

*Ogorodnikov A.M.* ON TECHNOLOGY OF FORMATIVE TRAINING "SELF-OVERCOMING" 137

*Minullina A.F., Akramova I.A.* PARTICULAR AGE AND SEX IS IDENTITY OF THE CHILDREN LIVING IN SINGLE-PARENT FAMILIES ..... 142

*Karimova L.Sh, Kostunina N.Y., Rybakova L.A.* CORRECTION OF DEMONSTRATIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS LIVING IN ORPHANAGES ..... 150

*Vasyanina O.L.* THE REASONS OF CONFLICTS IN A MILITARY COLLEGE. THEORY AND METHODS OF SPECIALIZED AND PROFESSIONAL EDUCATION ..... 154

## THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL AND PROFESSIONAL EDUCATION

*Khairbrakhmanova D.F.* CHEMISTRY PREPARATION OF STUDENTS IN THE COMPLEX "SPECIALIZED SCHOOL - TECHNOLOGICAL UNIVERSITY" ..... 160

*Hekalo T.V.* MATERIALISTIC PSYCHOANALYSIS OF BASLER AS A METHOD OF HUMANIZATION OF TEACHING PHYSICOLLOIDAL CHEMISTRY AT THE UNIVERSITY ..... 164

*Chairutdinova T.A.* THE COMPETITIVENESS OF THE COLLEGE GRADUATE IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE APPROACH ..... 170

*Valezhanina T.V., Dneprov S.A.* THE RESULTS OF FACTOR ANALYSIS OF COMPETITIVENESS SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING ..... 174

*Evsetsova E.A., Chernikova T.A.* ACTIVE EDUCATIONAL STRATEGIES OF DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' COMPETENCES IN THE CONTEXT OF THE GEF IMPLEMENTATION 180

## THE WORD FOR PRACTICIAN TEACHER

*Gareeva A.M.* FORMING THE LANGUAGE PERSONALITY OF A CHILD IN PRE-SCHOOL INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN ..... 185

## EDUCATION FOR EVERYONE

<i>Voronina T.E.</i> THE RELIGIOUS WORLDVIEW AND DIALECTICS OF LIFE .....	190
<i>Gabdreeva G.S., Halfieva A.R.</i> THE STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL PROPERTIES OF A MANAGER .....	194
<i>Astafieva L.K., Emelina I.D.</i> ON FACTORS TO IMPROVE THE QUALITY OF ECONOMIC EDUCATION .....	200
<i>Askhamov A.A.</i> THE INFLUENCE OF INDUSTRIAL GYMNASTICS ON THE INDEXES OF PHYSICAL DEVELOPMENT AND CARDIOVASCULAR SYSTEM OF OFFICE EMPLOYEES .....	203
<i>Akhmetzyanova A.I.</i> ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION OF PEOPLE WITH THE LIMITED HEALTH ABILITIES AT KAZAN UNIVERSITY .....	208

## INTERNATIONAL SCIENTIFIC COOPERATION

<i>Tatyana Tsyrlina-Spady, Vita L. Jones, Debra L. Cote, Melinda Pierson,</i> SPECIAL EDUCATION INCLUSIONARY PRACTICES: AN OVERVIEW OF RUSSIA AND THE UNITED STATES .....	212
<i>Ruth A. Ilesanmi,</i> DETERMINANT OF THE INTERCONNECTION BETWEEN INTERNAL FAMILY RELATIONSHIP AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN CHILDREN .....	216
<i>Zhigalova M.P.</i> READER'S SELF-DEVELOPMENT IN MODERN MULTICULTURAL-DIMENSIONAL SPACE .....	221

## TEACHER, SCIENTIST, ORGANIZER

<i>Skobeltsyna E.G. , Haziahmetov A.N.</i> FROM A PROFESSIONAL IDENTITY TO LABOUR EDUCATION .....	226
<b>Our authors</b> .....	229

## Авторам

В соответствии с пунктом 3 статьи 438 Гражданского кодекса Российской Федерации предоставление **статьи**, отвечающей требованиям ВАК РФ, на электронный адрес [samorazvitie@mail.ru](mailto:samorazvitie@mail.ru) является принятием письменного предложения заключить лицензионный договор с ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» о безвозмездной передаче ему прав на использование статьи на всей территории России и за ее пределами (неисключительная лицензия) на срок действия исключительного права на статью путем издания в журнале «Образование и саморазвитие», входящем в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России, издаваемом ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (далее – Журнал), без ограничения тиража на языке оригинала в печатном или электронном исполнении; путем распространения, в соответствии с которым ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» может реализовать Журнал, содержащий статью, оптом или в розницу и распространять любым способом, в том числе с помощью всемирной компьютерной сети Интернет, и в любой форме, в том числе электронной; путем использования статьи в целях создания на ее основе баз данных.

### Требования к оформлению статьи

1. **Текст статьи** должен быть подготовлен и сохранен в формате DOC или RTF на русском языке, имя файла должно начинаться с фамилии первого автора (по-русски).

Суммарный **объем статьи - до 10 страниц** при следующих установках форматирования текста: размер бумаги – А4; ориентация книжная; поля – по 2 см со всех сторон; выравнивание – по ширине; шрифт – Times New Roman; размер шрифта – 12; межстрочный интервал – одинарный; интервалы между абзацами – 0; отступ первой строки абзаца – 0,7 см, с расстановкой переносов. Не допускается отбивка красных строк табуляцией и пробелами, а также выравнивание текста с помощью пробелов.

2. Структура оформления **заголовка статьи**: название (по центру, размер шрифта 14, жирный); в следующей строке (по правому краю): инициалы и фамилия авторов (через запятую, шрифт 12, курсив, жирный); город (в скобках после авторов) шрифт 12, курсив (см. образец оформления статьи).

3. Обязательно приводится **аннотация** объемом 9-12 строк и **ключевые слова** на русском и английском языках.

4. В конце статьи приводится **список литературы** (в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008 «Библиографическая ссылка»), который формируется по алфавиту и нумеруется. На номера всех перечисленных источников **должны быть ссылки в тексте в квадратных скобках**; использование сносок не допускается.

### Образец оформления статьи

УДК 316.77:004

### ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

**И.В.Семенов**

#### Аннотация

.....

#### Ключевые слова

.....

Известно, что человеческая сущность выражается в единстве трех компонентов – телесности, душевности и духовности [1, 2, 3]. Перечисленные компоненты – это основные стороны человеческой сущности, которые должны образовываться в образовательном процессе, антропологические свойства человека.

...

#### Литература

1. *Гладченкова, Н.Н.* Культурно-информационное пространство образовательного учреждения как среда становления нравственного опыта личности: дис. ... канд. пед. наук / Н.Н.Гладченкова. – Ростов н/Д, 2001. – 205 с.
2. *Малиночка, Э.Г.* Образовательная система здоровьесоблюдения учащихся / Э. Г. Малиночка, Ю.Н. Синицын. – Краснодар: КРО АПСН, 2007. – 78 с.
3. *Маричев, И.В.* Образовательное пространство как условие функционирования образования / И.В.Маричев, Э.Г.Малиночка. – Краснодар: КубГУ, 2008. – 104 с.
4. *Antonucci, T.C., Akiyama, H., Takahashi, K.* (2004). Attachment and close relationships across the life span. *Attachment and Human Development*, 6 (4), 353–370.



