

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 1 (39) 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, 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 профессор, декан педагогического факультета университета Балькесир (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 378.013.42

Тьюторинг педагогической деятельности и новая идеология подготовки учителя в вузе

А.М.Калимуллин, В.Ф.Габдулхаков

Аннотация

Цель исследования заключалась в определении места тьюторинга в новой идеологии подготовки учителя. Поэтому объектом исследования был опыт осуществления тьюторинга за рубежом и в России. В результате исследования были установлены закономерности тьюторинга творческой деятельности студента. Эти закономерности могут быть учтены при построении новой идеологии подготовки учителя.

Ключевые слова: тьюторинг, идеология подготовки учителя, закономерности тьюторинга творческой деятельности студента.

Abstract

The research aimed at determining the place of tutoring in new ideology of teacher training. Thus the object of the research was experience of carrying out tutoring in Russia and abroad. The study established regularities of tutoring students' creative activity. These patterns can be taken into account when building a new ideology for teacher training.

Keywords: tutoring, ideology of teachers training, the regularities of tutoring students' creative activity.

Внедрение Федеральных образовательных стандартов на основе компетентного подхода, кредитных единиц, модульных технологий предполагает введение дополнительного звена в процесс подготовки специалиста, отвечающего требованиям времени. Европейский опыт говорит о том, что таким звеном может выступать тьютор (от англ. *tutor*) – наставник, домашний учитель, репетитор, опекун.

Проблема творчества, а тем более сопровождения (тьюторинга) творческого развития личности, – проблема, связанная с философией, психологией, педагогикой, культурологией: философия изучает сущность творчества, психология – психологические параметры и стадии творческого процесса, педагогика – механизмы формирования творческих способностей личности, культурология – творчество в качестве ценности, востребованность которой различна в разных типах и видах культуры.

Однако в России тьюторинг больше ассоциируется с поддержкой и сопровождением образовательной деятельности, а не творческой деятельности в прямом смысле этого

слова. В настоящее время для поддержки и сопровождения образовательной деятельности внесены определенные коррективы и в нормативно-правовую базу. В частности, появление должности «тьютор» в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. № 216-н и 217-н, зарегистрированные в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. под № 11 731 и 11 725) и принятие квалификационных характеристик данной должности (Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утвержденный приказом Минздравсоцразвития РФ от 14 августа 2009 г. № 593) закрепляют официальный статус тьюторства в России.

Функционирование центров тьюторства при различных крупных образовательных структурах (например, Центр тьюторского сопровождения при Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ в Москве, Центр тьюторско-

го сопровождения образовательного процесса при Московском институте открытого образования, Ассоциация тьюторов в Томске, Центр тьюторства в Волгоградской академии повышения квалификации), разработка и апробация программ повышения квалификации по тьюторству говорят о широком практическом распространении данного явления в России.

За последнее десятилетие появился и в определенной степени оформился опыт успешной тьюторской деятельности в отдельных образовательных учреждениях. Так, Международный институт менеджмента ЛИНК имеет сложившуюся систему подготовки тьюторов, их аттестации, повышения квалификации, что, собственно, и определяет успешность деятельности тьюторов. Однако для дальнейшего совершенствования и распространения этого опыта необходим его анализ.

Тьютор – преподаватель особого типа, преподаватель, играющий роль консультанта, наставника, организатора самостоятельной деятельности обучающихся по освоению содержания курса и личностно-профессиональному развитию и саморазвитию. Институт тьюторства в отечественной системе образования возник одновременно с распространением ОДПО, но сегодня все еще находится в стадии становления. Как правило, тьюторством занимаются либо специалисты той сферы деятельности, которая осваивается обучающимися (например, менеджеры в промышленности, сфере услуг, в медицине и др.), либо преподаватели высшей школы. Первые, как правило, не имеют специальной профессиональной подготовки к педагогической деятельности, а зачастую и опыта преподавательской работы; вторые обладают таким опытом, но он обычно не может быть перенесен в новую форму образования. Таким образом, формирующийся в настоящее время институт тьюторов характеризуется тем, что его субъекты не в полной мере готовы профессионально выполнять свои функции в силу отсутствия у них специальной подготовки к тьюторской деятельности. Недостаточный профессионализм тьюторов непосредственно отражается как на качестве их собственного труда, так и на качестве результатов обучения в сети ОДПО в целом.

Слово *тьютор* происходит от латинского *tutor* «защитник, опекун», образовано от глагола *tueri* «смотреть, наблюдать; охранять». Русское *тьютор* (реже *тьютер*) заимствовано из английского языка и ассоциируется с функциями ментора, наставника, репетитора. При этом менторство – это традиция американской школы, основанная на индивидуальной работе со слушателями по преимуществу младшего преподавательского состава (аспирантов, ассистентов в вузе). Тьюторство же – традиция британской школы, основанная на индивидуальной работе с воспитанниками и существует с XII в. Тьюторство допускает наряду с преподавателями и участие выпускников, проявивших способности к наставничеству. При этом надо иметь в виду, что тьютор – это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, в вузе, в системе дополнительного и непрерывного образования.

Поэтому в России под *тьюторингом* – чаще понимают учебно-проектную, практическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие аналитических интересов и способностей обучаемых. Отсюда индивидуализация образования понимается как деятельность обучаемого (школьника, студента, слушателя) и тьютора по выстраиванию личного образовательного пространства и индивидуального маршрута. Переосмысливается и открытое образовательное пространство. Оно становится двухсторонним процессом, в котором, во-первых, осуществляется единая для всех учебная программа, во-вторых, поведение обучаемого определяется умением свести множество образовательных предложений в стройный личный образовательный маршрут.

Е.В.Белицкой [1] определены и описаны основные направления использования опыта функционирования тьюторской системы обучения в отечественной педагогике, которыми являются организация четкой структуры тьюторской системы обучения, ясное прописывание должностных обязанностей и направлений деятельности как тьюторов, так и их учащихся; внедрение наиболее

эффективных и перспективных видов тьюторства (онлайн, студенческое); использование рекомендаций и советов частным тьюторам и их учащимся; создание методических рекомендаций (руководств) для тьюторов различными учебными заведениями; применение тьюторской системы обучения на всех ступенях образования и др.

Современная концепция тьюторинга заключается в том, что он (тьюторинг) все-таки является особой технологией взаимодействия наставника и обучаемого и может быть представлен во многих формах: индивидуальный и групповой, на расстоянии или в виде очного занятия, асинхронный и в реальном времени. Формами работы тьютора могут быть представлены индивидуальная тьюторская консультация (беседа); групповая тьюторская консультация; тьюториал (учебный тьюторский семинар); тренинг (тьюторинг); организация крупного коммуникационного события (презентация, круглый стол, тьюториада).

Нельзя сказать, что в России такой работы не было. Она была, развивалась, но носила больше стихийный, а иногда нелегальный характер. Положим, социологические опросы, проведенные нами в 2002-2013 гг., показывают, что 80% талантливых репетиторов осуществляют свою деятельность тайно, скрываясь от налогов и недоброго отношения коллег. Успешные репетиторы, обеспечивающие высокие результаты при сдаче ЕГЭ или победы на российских или международных олимпиадах, конкурсах и т.д., признаются, что к ним попадают талантливые дети, но эти дети не способны усваивать материал в том темпе, который диктует стандарт, программа, учитель: для одних детей этот темп слишком быстрый (80%), для других слишком медленный или непоследовательный, непонятный и т.д. (20%).

При этом быть тьюторами (или репетиторами) прямо на уроке или в легальном репетиторском центре (центре развития) большинство учителей (87%) не хочет, так как для этого в школе нет условий. Никто из этих учителей не хочет рассказывать о своей технологии индивидуальной работы с детьми. Официальная педагогическая наука о таком опыте, технологиях не знает и, похоже, пока знать не хочет: в научной литературе преоб-

ладают декларации, компиляции, штампы и цитаты из иностранных источников.

Интересно, что так называемые тьюторы-нелегалы (в России) максимально соответствуют индикаторам высокого профессионального мастерства: у них на высоком уровне выражены показатели личностной самореализации учащихся, проявления по отношению к ученику эмпатии, показатели рефлексивного (эмоционального, развивающего), когнитивного (ценностного), интерактивного (нестандартного), ядерного (по типу коммуникативного ядра), природосообразного (персонифицированного), интегративного (взаимосвязанного), аттрактивного (привлекательного), результативного (ориентированного на конечный результат) типа [2]. Степень проявления этих показателей устанавливалась в то время, когда эти учителя работали в школе (среди них много педагогов высшей квалификационной категории, заслуженных учителей России и учителей с учеными степенями кандидата или доктора наук). Многие талантливые учителя ушли из раздираемой новыми требованиями школы и осуществляют свою тьюторскую деятельность дома, но при этом имеют в нелегальном репетиторском мире высокий рейтинг и неплохой материальный доход.

Опыт проведения «срезовых мероприятий» (конференций, конкурсов, олимпиад и т.д.) среди талантливых детей в течение 20-ти лет (1993-2013 гг.) в Татарстане и других субъектах Приволжского федерального округа показывает, что индивидуальная работа с детьми идет практически по всем направлениям предметной подготовки учащихся: по физике и химии, биологии и физической культуре, математике, русскому языку, русской литературе, истории и обществознанию, английскому языку, культурологии и духовно-нравственной культуре, географии и экономике, информационно-коммуникационным технологиям и даже по психологии и педагогике (в классах педагогического профиля).

Экспертная оценка творческих работ учащихся и до «срезовых мероприятий», и после них проводилась по специальной технологии «Творчество – творческая деятельность – творческая самодетельность». Суть этой технологии не в констатации творческого эффекта, а в определении механизма самоорганизации школьника по типу творческой

самодеятельности. Дело в том, что наиболее полное раскрытие способностей человека (ученика, студента, учителя) возможно лишь в общественно значимой деятельности. Причем важно, чтобы осуществление этой деятельности детерминировалось не только извне (школой, семьей и т.д.), но и внутренней потребностью самой личности. Деятельность личности в этом случае становится самодеятельностью, а реализация ее способностей в данной деятельности приобретает характер самореализации. Особенность потребности в самореализации состоит в том, что удовлетворяя ее в единичных актах деятельности (например, написание очерка, создание исследовательской работы) личность никогда не может удовлетворить ее полностью. Удовлетворяя базовую потребность в самореализации в различных видах деятельности, личность преследует свои жизненные цели, находит свое место в системе общественных связей и отношений. Поэтому сконструировать единую модель самореализации личности невозможно: самореализации «вообще» не существует. Конкретные формы, способы, виды самореализации у разных людей различны. В поливалентности потребности в самореализации выявляется и получает развитие богатая человеческая индивидуальность. Вот почему, анализируя работы, эксперты, члены жюри обращали внимание не только на богатство и всесторонность способностей личности, но и (что не менее важно) богатство и многообразие потребностей, в удовлетворении которых осуществляется всесторонняя самореализация человека. Поэтому главным для нас была творческая деятельность не сама по себе, для нас важно было увидеть в этой деятельности творческую самодеятельность.

К сожалению, пока нельзя сказать, что лучшими являются дети из специальных – для одаренных – школ. Лучшими оказываются те, у которых есть хороший тьютор (наставник, ментор, репетитор). Российские учителя, выполняющие функции тьютора, могут делать из ребенка, который никак не попадает в элитную школу по способностям, вполне успешного и даже талантливого человека, хотя всем известно, что одаренность – есть интегративное проявление способностей в целях конкретной деятельности, талант же – мера выраженности одаренности,

при этом не одаренных детей нет [3]. Поэтому технологию тьюторинга как общепризнанную европейскую (и американскую) модель и подпольный, но эффективный опыт индивидуализации, персонификации образования в России необходимо исследовать, технологию тьюторинга или тьюториады надо научиться проектировать, ее надо осваивать еще в педагогическом вузе.

В начале 2014 г. Министерство образования и науки РФ разработало и опубликовало проект нового педагогического образования России [7]. Согласно концепции, больше внимания будет уделяться практической направленности обучения, проверять и аттестовывать выпускников на выходе станут независимые сообщества профессионалов. Авторы концепции предлагают отказаться от «линейной траектории обучения» будущего учителя. Они предлагают открыть обучение психологии, педагогике и методике преподавания для студентов и выпускников бакалавриата, действующих учителей и специалистов других профессий.

В России, подчеркивается в концепции, до сих пор используется устаревшая система подготовки педагогических кадров, эффективная лишь в условиях регулируемого рынка труда. Эта система позволяла осуществлять обязательное распределение выпускников, жестко регулировала число студентов и не приветствовала мобильность обучающегося контингента. Результаты последнего мониторинга, проведенного министерством осенью 2013 года, показали, что 30 из 42 педагогических вузов (71,43%) и 29 из 37 их филиалов (78,38%) названы имеющими признаки неэффективности [8].

Один из авторов концепции, ректор Московского педагогического государственного университета А.Семенов, подчеркивает [5], что главная ставка делается на подготовку учителя в прикладном бакалавриате. Это необходимо, чтобы будущие учителя как можно больше времени проводили в школе и их знания были тесно связаны с будущей деятельностью.

Авторы документа признают существование «двойного негативного отбора, когда в педагогические вузы поступают не самые «лучшие» (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые «лучшие» выпускники» [6, 7, 8].

Концепция поддержки развития педагогического образования предполагает несколько ключевых элементов: прикладной бакалавриат, реализуемый в сетевом взаимодействии организаций СПО и вузов; подготовка педагогов на 3 и 4 курсе после двух курсов непедагогического бакалавриата; широкий бакалавриат в педагогических вузах, предполагающий целенаправленную педагогическую подготовку лучших студентов (усиление развития практических компетенций на основе нового профессионального стандарта в том числе через длительную стажировку в школах-партнерах). Магистратура для учителей-методистов и управленцев с возможностью быстрого входа в профессию людей без педагогического образования; квалификационный экзамен на основе нового профессионального стандарта, упрощающий вход в профессию и позволяющий оценивать качество подготовки.

Новая идеология подготовки учителя транслируется через 3 проекта:

Проект 1. Усиление практической направленности подготовки учителя. Задачи проекта: 1. Разработка и апробация основных образовательных программ педагогического бакалавриата в соответствии с новым стандартом профессиональной деятельности педагога для повышения практичности подготовки будущих педагогов за счет механизма школьно-университетского партнерства, организации специально организованной стажировки. 2. Разработка и апробация основных образовательных программ педагогического прикладного бакалавриата в соответствии с новым стандартом профессиональной деятельности педагога для повышения практичности подготовки будущих педагогов за счет сетевого взаимодействия организаций СПО и ВО.

Проект 2. Вариативная подготовка педагогов. Задачи проекта: 1. Разработка и апробация программ широкого бакалавриата в педагогических вузах, предусматривающих целенаправленную подготовку к педагогической деятельности лучших и мотивированных студентов и подготовку «оставшихся» выпускников этих программ к другой профессиональной деятельности. 2. Разработка и апробация модели педагогической подготовки мотивированных студентов, закончивших 2-3 курса непедагогического бакалавриата.

Проект 3. Обеспечение системы образования специалистами высокой квалификации. Задачи проекта: 1. Разработка и апробация программ исследовательской магистратуры для подготовки учителей-методистов. 2. Разработка и апробация программ прикладной магистратуры со встроенной долгосрочной практической стажировкой в образовательных организациях. 3. Разработка и апробация магистратуры по управлению образованием.

Каждый из этих проектов интересен своему и, по сути, уже существует в жизни, но не изолированно, а в совокупности с другими. Однако ни в одном из этих проектов проблема тьюторства по-настоящему не ставится. Реализация же тьюторства требует не рассуждений, а денег, поскольку это целый штат людей, которые реально работают над качеством образования. Если в известных европейских вузах штат тьюторов насчитывает несколько тысяч, то у нас, если назовут одного-двух, объяснить, что он делает, всё равно не могут.

К тому же, как пишет M.Tchoshanov, «following the development of innovative pedagogical technologies, the common apprehension of pedagogy and didactics as “the art and science of teaching and instructional theory” evolves together with the development of learning theories . In the digital age, traditional learning theories – behaviorism, constructionism and cognitivism are supplemented by new approaches, for example, connectivism, which suggests learning in the process of communication and connection within a distributed network» [4]. Таким образом, *connectivism*, о котором пишет автор, предполагает обучение как в процессе общения, так и в распределенной сети.

Педагогическое общение требует педагогического мастерства.

В ходе апробации индикаторов, определяющих качество педагогического мастерства преподавателя уже не во фронтальном (на всю группу), а в индивидуальном (на одного студента) режиме обнаружили специфические закономерности и принципы формирования творческой деятельности студента.

Первая закономерность – тьюторинг развития творческой деятельности студента, как форма (технология) не группового, а индивидуального взаимодействия, должен про-

ходить на фоне развивающих занятий преподавателя, качество которых определяется индикаторами профессионального мастерства (личностным, эмпатическим, рефлексивным, когнитивным, интерактивным, ядерным, интегративным, природосообразным, аттрактивным, результативным).

Вторая закономерность – эффективность творческой деятельности определяется способами структурирования содержания, методов, форм и технологий ее организации и осуществления – реализуется через принципы: формирования творческой деятельности на основе использования специальных видов учебных заданий; вариативности и интегративности, диалогизации.

Третья закономерность – процесс формирования творческой деятельности ведет к построению индивидуальной траектории развития студента – реализуется через принципы: рефлексивно развивающего взаимодействия субъектов совместной творческой деятельности; персонализации и самореализации в процессе творческой деятельности; направленности творческой деятельности на субъектное развитие и саморазвитие.

Четвертая закономерность – в процессе формирования творческой деятельности происходит постепенная передача руководящих полномочий (управленческих функций) от преподавателя к студенту – обуславливает принципы: соответствия внешнего управления творческой деятельностью внутреннему потенциалу субъекта, ее осуществляющих; единства и целостности организации и самоорганизации в процессе формирования творческой деятельности, развития творческого потенциала студента.

Пятая закономерность – эффективность формирования творческой деятельности зависит от степени согласованности и взаимосвязи внутреннего потенциала личности и

внешних условий, в которых она происходит – реализуется через принципы: системной детерминации формирования творческой деятельности; непрерывности творческой деятельности в процессе ее формирования; комплементарности среды (как внешней, так и внутренней).

Таким образом, тьюторинг развития творческой деятельности студента должен существенно отличаться от тьюторинга обычной образовательной деятельности. При этом тьютор здесь должен быть сам носителем творческой идеи, должен быть креативным человеком. Такой человек, на наш взгляд, должен быть в центре новой идеологии подготовки учителя в вузе.

Литература

1. *Белицкая, Е.В.* Тьюторская система обучения в современном образовании Англии. // Автореф. дис. ... кандидата пед. наук. – Волгоград, 2012. – 24 с.
2. *Габдулхаков, В.Ф.* Одаренный ребенок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одаренности и девиации: монография / В.Ф.Габдулхаков. – Казань, 2013. – 258 с.
3. *Шадриков, В.Д.* Введение в психологию: способности человека. - М: Логос, 2002. - 160 с.
4. *Mourat Tchoshanov, Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics.* – Published by the UNESCO Institute for Information Technologies in Education 8 Kedrova St., Bldg. 3, Moscow, 2013. – 191 p.
5. Сайт министерства образования: www.zagolovki.ru // 14 января 2014
6. Сайт министерства образования lenta.ru/news/2014/01/10/project/
7. Сайт министерства образования news.mail.ru/society/16427510/
8. Сайт министерства образования news.mail.ru/politics/16443939/

УДК 338.242:37.009.11

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ФАКТОР И ЕГО ФУНКЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

И.А.Бажина

Аннотация

Ценность, результаты, технология и компоненты (цели, задачи, содержание структура, практика обучения и воспитания подрастающих поколений) образования целиком и полностью обусловлены региональным фактором. Характер образовательной политики, методология и методика образования должны соответствовать особенностям регионального фактора, определять социальную направленность образования, его соответствие потребностям государства, общества и личности.

Ключевые слова: фактор, педагогический и региональный фактор; образование как ценность, процесс и результат; регион.

Abstract

Value, results, technology and components (goals, objectives, content structure of the tour, the practice of training and education of rising generations) education is entirely due to the regional factor. The nature of the educational policy, methodology and methods of education should correspond to the regional peculiarities of factors determine the social orientation of education, its compliance with the needs of the state, society and individual.

Key words: factor pedagogical and regional factor; education as a value, process and outcome; the region.

Под фактором принято понимать движущую силу какого-либо, процесса или явления, которая определяет его характер или отдельные черты [3, с. 578]. К педагогическим факторам относят любые педагогические явления, ставшие движущей силой других явлений [5, с. 846]. Мы считаем, что региональный фактор в сфере образования включает явления и процессы (социальные экономические, природные и др.), протекающие в регионе и оказывающие комплексное воздействие на компоненты образования, его ценность, результаты и технологию, – с одной стороны; влияние образования на состояние экономики, материальных производств, культуры, социальной среды в регионах, – с другой. Региональный фактор для образования всегда имеет двойственное значение – социальное и педагогическое – и как следствие этого – определяет социальную направленность образования, социализацию личности.

Какие территории можно относить к регионам, в пределах которых региональный фактор оказывает влияние на образование?

Говоря о регионах, имеем в виду уже сложившуюся практику определения «региона» как территориального образования, не обязательно являющегося таксономической единицей в какой-либо системе территориального членения. Это могут быть отдельные поселения, территориально-производственные комплексы, управляемые сельской ад-

министрацией, административно-территориальные комплексы (малые и средние города, поселки городского типа и др.), крупные административно управляемые территории (с границей областей, краев, республик); территории, объединяющие ряд территориально-экономических районов (Поволжье, Урал и т.п.), территории отдельных или нескольких, многих государств.

Явления и процессы, протекающие в разных регионах становятся равноценными объектами изучения, определяя содержание учебных дисциплин, например, истории, географии, биологии, химии т.д. Элементы познания становятся содержанием образования, оказывая влияние на его цели и задачи.

В условиях современных средств коммуникаций к региональному фактору, оказывающему влияние на образование, следует относить социально-экономические, природные процессы и явления, протекающие в границах близлежащего окружения учебного заведения и всего мира. От прежнего, точечного, понимания региона, в пределах которого находилось учебное заведение, границы региона расширились до планетарного состояния. Идущая по миру «семимильными шагами» глобализация в экономике, в средствах коммуникаций, в образовательной сфере приводит к изменению понятия «регион», к наполнению содержания понятия «региональный фактор».

Как соотносится региональный фактор с личностью?

С.А.Рубинштейн писал: «Психический образ личности во всем многообразии психических свойств определяется реальным бытием, действительной жизнью человека ... Образ жизни, включающий в непрерывном единстве определенные исторические условия, материальные основы его существования и деятельность, направленную на их изменение, обуславливает психический облик личности, которая в свою очередь накладывает отпечаток на образ жизни» [5, с. 517]. А.Д.Сазонов и В.Д.Симоненко отмечают, что личность формируется в постоянных взаимоотношениях с людьми, природой, что все особенности, присущие личности, социально обусловлены [4]. В.А.Ясвин подчеркивает, что «взаимодействие с природными объектами может стимулировать человека к анализу своих личностных особенностей, эмоциональных реакций, поведения по отношению к этому природному объекту [7, с. 3].

Таким образом, социальные, экономические, природные процессы и явления в регионах оказывают решающее влияние на личность и определяют обязательное своеобразие образования, его социальную направленность, обеспечивающую социализацию личности, ее подготовку к жизни и труду в меняющихся социальных, экономических и природных условиях среды проживания.

Каковы функции регионального фактора в образовании?

Региональный фактор в образовательной сфере во многом определяет качество обучения и воспитания подрастающих поколений как в общеобразовательной, так и в профессиональной школе. Под его воздействием формируются качества личности, мировоззрение, нравственность, социальная и личная культура. К ведущим, главным, функциям регионального фактора мы относим: а) управленческую, б) образовательную, в) дидактическую, г) воспитательную, д) социально-детерминированную, е) краеведческую.

Управленческая функция регионального фактора проявляется при определении методологии педагогических систем, целей, задач, содержания и структуры образования в соответствии с законодательством, положениями национальных доктрин образования в стране и в ее регионах. Одновременно учи-

тывается опыт организации образования и в других странах мира; научные достижения в педагогике и частных методиках в своей стране и в других странах мира.

Если воздействие регионального фактора на образовательные системы условно назвав регионализацией, а их изменения под ее воздействием – регионализацией, то появляется необходимость в управлении тем и другим процессом.

Понятие «регионализация» прочно вошло в научный и практический оборот для обозначения процессов, обеспечивающих специфическое развитие образования и т.д. Его используют при определении статуса регионов в управлении государственной, межгосударственной экономикой, при определении и осуществлении образовательной политики в регионах одной страны и мира. Это понятие используют, когда речь заходит о централизации и децентрализации власти, усиления роли регионов в управлении, о разделении полномочий между центром и регионами, между субъектами в составе государства и т.п. Его активно используют в педагогической науке и практике при решении проблем организации образования в регионах, преодоления негативного влияния регионализации на участников образовательного процесса и б) возможностью использования ее позитивного влияния на компоненты образования, на участников образовательного процесса.

Необходимость управления регионализацией и регионализацией становится важнейшей функцией менеджмента, которая вытекает из признания регионализации как педагогически и социально значимого явления принципом менеджмента в образовании.

Образовательная функция регионального фактора проявляется при определении содержания образования и его структуры. Содержание учебных дисциплин направлено на изучение повсеместно распространенных явлений и процессов в природе, экономике, политике; в биосфере и атмосфере Земли и даже за ее пределами. Содержание учебных дисциплин приобретает полирегиональную направленность, помогая учащимся школ и студентам вузов в познании мира, овладении научной картиной мира.

Дидактические и воспитательные функции регионального фактора.

Регионизация образования оказывает влияние на качество обучения и воспитания подрастающих поколений как в общеобразовательной, так и в профессиональной школе за счет: а) усиления наглядности; б) привлечения обучаемых к непосредственному изучению процессов и явлений, протекающих в природе, в быту, на производстве; г) активизации методов обучения при внедрении проблемного обучения с использованием информации о процессах и явлениях происходящих в окружающем мире. д) активизации познавательной деятельности обучаемых. Реализация регионального фактора в виде регионизации и регионализации способствует, с одной стороны, преодолению негативного влияния на участников образовательного процесса социальных, экономических, природных и иных явлений и процессов, протекающих в регионах, а с другой, усилению их положительного влияния на участников образовательного процесса. Например, использование в учебно-воспитательном процессе информации о местных производствах способствует экологическому и экономическому воспитанию школьников, их нравственному становлению.

Социально-детерминированная функция регионального фактора проявляется в обеспечении социальной направленности образования во всех его компонентах, в содержании образования как ценности, процесса и результата. Социальная направленность образования детерминирована региональным фактором и проявляется в соответствии образования запросам общества, государства и личности в образовательной сфере; с учетом возрастных и индивидуальных особенностей школьников.

Краеведческая функция регионального фактора проявляется наиболее полно. У школьников и студентов появляется возможность системного подхода к всестороннему изучению родного края: его экономики, природы, социальной сферы и др.

Анализ этих функций в экспериментальных условиях [1, 2] позволил нам охарактеризовать субъекты, определяющие результаты реализации регионального фактора.

Дело в том, что результаты реализации регионального фактора определяют деятельность государства, партий и общественных движений, социальных институтов, отра-

жают воздействие окружающей природы и социальной среды на участников образовательного процесса.

Например, воспитательной сферой государства является его внешняя и внутренняя политика, проповедующая гуманизм милитаризм, национализм, интернационализм, шовинизм и т.п.; а также вовлечение молодежи (в том числе и учащихся) в органы государственного управления.

Государство регулирует правовое воспитание (воспитание законопослушного, законоуважающего гражданина, желающего жить по действующему законодательству); воспитание патриотов своей страны, уважающего права других стран и народов, человеколюбцев, интернационалистов, осуществляет воспитание человека с высокими нравственными убеждениями, морально и физически развитого, здорового, эстетически сформированного; обеспечивает трудовое и политехническое воспитание молодежи.

Одновременно государство способствует воспитанию закононепослушного и закононеуважающего человека, гражданина, живущего по правилу «Законы пишутся для дураков», научившегося жить вопреки действующему законодательству; проповедующая национализм, шовинизм, демонстрируя ненависть к своему народу и стране.

Большое внимание воспитанию подрастающих поколений уделяют политические партии, общественные движения.

Воспитательными сферами этих субъектов регионизации являются: партийная идеология и ее пропаганда; образ жизни политических лидеров и членов партии, представляющих пример высокой морали или ее отсутствие, умеющих и желающих жить в соответствии с действующим законодательством или вопреки ему; вовлечение молодежи и взрослого населения (родителей, учителей) в партии и движения; оказание помощи молодежи в общественной, политической, производственной и учебной деятельности. Деятельность политических партий и общественных в том числе и молодежных организаций, способствует воспитанию патриотизма, любви к родине и своему народу, человеколюбия, на трудовую и политехническую подготовку школьников; на формирование научного мировоззрения, целостного миропонимания; культуры межэтнических отношений; на

развитие бережного отношения к историческому и культурному наследию народов; на формирование национальной и религиозной терпимости, уважительного отношения к языкам, традициям и культуре других народов.

Под влиянием деятельности партий у школьников развивается скептицизм, неверие, национализм, шовинизм, нетерпимость к другой культуре и к людям другой национальности, бюрократизм, карьеризм и другие негативные качества личности.

Образовательные функции материальных производств реализуются при определении вида собственности; через условия, качество и оплату труда работников и администрации; охрану труда и окружающей среды; доступность предприятий для трудоустройства родителей и молодежи, в том числе учащихся и выпускников, их вовлечение в производственный цикл; профессиональное обучение школьников, их приобщение к производственному труду; оказание материальной помощи молодежи, их родителям; доступность для изучения учащимися. Хотя в последнее десятилетие оказание материальной помощи местным производствам резко сократилось, сократилась и их помощь в организации профориентационной работе, в ранней профессиональной подготовке, их качественное влияние на состояние обучения и воспитание подрастающих поколений не ослабевает.

Использование воспитательного потенциала материальных производств способствует формированию у школьников нравственности, уважения к закону; их экономическому воспитанию. У них формируется технологическая культура, бережное отношение к природе, уважительное отношение к правам личности; улучшается качество профессиональной (допрофессиональной) подготовки, профессиональной ориентации; развиваются творческие способности детей; создаются условия для их самореализации, физического развития, трудоустройства, предотвращения преступности среди молодежи.

Однако, материальные производства, особенно в условиях смены собственности содействуют развитию чувства социальной несправедливости и социальной напряженности, способствуют формированию нетерпимости к правам личности и насилию. Они ухудшают экологию среды, способствуя раз-

витию болезней, в том числе среди детей и подростков, хищнически истребляют природные ресурсы, не заботясь о их сохранении и воспроизводстве.

К воспитательным функциям общественных институтов относится, например, религиозное образование подрастающих поколений в специальных учебных заведениях, деятельность религиозных организаций в молодежной (школьной) среде, привлечение молодежи к проведению религиозных праздников, обрядов в целях пропаганды религиозных знаний, религиозного воспитания детей, молодежи и взрослых, их приобщения к деятельности церкви, к деятельности других религиозных организаций.

Воспитательное влияние семьи многообразно и зависит от состава, образовательного уровня членов семьи, их вероисповедания, личной культуры, политической ориентации, от культуры семейных отношений, материального и социального положения семьи, от положения детей в семье, отношения к ним родителей и других членов семьи, от источников семейных доходов.

Педагогически значима деятельность общественных организаций в молодежной среде и среди взрослого населения; деятельность учреждений культуры в молодежной среде; привлечение молодежи в кружки, секции, в массовые культурные мероприятия; для занятий музыкой, живописью, спортом и т.п.; пропаганда культуры среди взрослого населения.

Все это говорит о том, что реализация «регионального фактора» в практике обучения и воспитания подрастающих поколений не должна быть пущена на самотек, она должна способствовать нравственному воспитанию учащихся. Ведь именно сейчас мы наблюдаем стремление к осознанию моральных и духовных ценностей, к справедливости, демократии и свободе, к воспитанию культуры межличностных отношений, к созданию более совершенных дидактических и воспитательных условий для решения образовательных задач.

Литература

1. *Бажина, И.А.* Регионизация как социально-педагогический феномен. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2012. – 200 с.

2. *Бажина, И.А.* Становление и развитие принципа регионализации в педагогической теории и практике. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003. - 144 с.
3. *Добренников, В.И., Кравченко, А.И.* Социология: учебник. - М.: ИНФРА, 2001. - С. 578-585.
4. Профессиональная ориентация учащихся: Учеб. пособие // А.Д.Сазонов, В.Д.Симоненко и др. - М.: Просвещение, 1988. - 223 с.
5. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии - СПб.: Питерком, 1998. - 688 с.
6. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. - М.: Современное слово, 2001. - С. 232-237.
7. *Ясвин, В.А.* Психолого-педагогическая коррекция субъективного отношения к природе в процессе экологического образования // Вопросы психологии. - 1998. - № 4. - С. 3-4.

УДК 378.316.614

ВТОРОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Н.Ю.Терехова

Аннотация

Второе высшее образование развивается в информационном обществе, где нестандартность и скорость решений являются определяющим фактором успешной деятельности человека. Миссией программ современного второго высшего образования является развитие у студентов способностей, которые позволят им успешно функционировать в современном обществе. В результате взаимодействия с образовательной средой, в которую повторно вступает студент, он приобретает опыт, рефлексивно трансформируемый им в знания. Эти знания отличаются от знаний, полученных в первичной образовательной среде, опираются на ранее усвоенные знания, умения и навыки деятельности, характеризуются осознанной мотивацией, точным пониманием смысла получаемого образования, самоопределением.

Ключевые слова: второе высшее образование, информационное общество, образовательная среда, индивидуальные образовательные программы.

Abstract

The second higher education is developing in the information-oriented society, where irregularity and speed of any decision are determinants of the successful human activity. Modern programs of the second higher education are aimed at development of the students' powers that are to allow them to succeed in contemporary society. As a result of the repeated interaction with the educational milieu the student gains the experience that he reflexively transfers into knowledge. This knowledge differs from the one got from the initial educational area, is supported by the data obtained before, by skills and know-how, is characterized by informed motivation, precise understanding of the educational purposes and self-determination.

Keywords: second higher education, information-oriented society, educational milieu, individual educational programs.

Кардинальные изменения общественной и культурной жизни, формирование рынка труда и профессий, быстро развивающаяся техническая и технологическая база профессиональной деятельности ориентируют систему образования на подготовку не только грамотного специалиста-исполнителя, но и самостоятельной, творчески развитой личности, критично и мобильно мыслящей, умеющей ориентироваться в стремительно нарастающем потоке информации, способной к непрерывному самообразованию [2].

Поэтому второе высшее образование в настоящее время получает все большую популярность, хотя совсем недавно казалось, что его количественные и качественные ха-

рактеристики пошли на спад. Второе высшее образование развивается в информационном обществе, где нестандартность и скорость решений являются определяющим фактором успешной деятельности человека, впитывая в себя его специфику и, можно сказать, «жанр».

Как писал Б.С.Гершунский в своей монографии «Философия образования для XXI века», результат образования должен оцениваться на уровне ментальных приоритетов и предпочтений данного конкретного общества, с учетом динамики общественных ценностей и идеалов и меняющихся критериев реального материально-духовного прогресса и человека, и общества, создавая структурную це-

почку, характеризующую ступени образовательного процесса: «грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет» [1].

Миссией программ современного второго высшего образования является развитие у студентов способностей, которые позволят им успешно функционировать в современном обществе, справиться с вызовами быстро трансформирующегося рынка труда и неравномерностью темпа жизни. На такие программы возлагается задача качественной подготовки творчески мыслящего специалиста, имеющего теоретические и практические профессиональные знания и навыки в сочетании со знаниями социальной философии, экономики, политики, социологии, психологии, истории, полученные в кратчайшие сроки и зачастую получаемые при условии смены профессии. То есть современный специалист должен умело сочетать в себе, естественно-научные, гуманитарные и технические знания, что влечет за собой необходимость разработки программ второго образования с явно выраженным междисциплинарным подходом в его содержании. Второе высшее образование становится принципиально иным, это феномен современного образовательного пространства.

Программы второго высшего образования составляются с применением новых технологий: технологий дистанционного, электронного, сетевого обучения, а обучающемуся самому предоставляется возможность выбирать дисциплины для своего диплома. В программах подготовки бакалавра, как правило, предусматривается порядка 30%, а в программах магистратуры – 40% дисциплин по выбору. Университеты обеспечивают студентам второго высшего образования реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку и индивидуальных образовательных программ. Поэтому организация и реализация оптимальной послевузовской образовательной траектории для каждого студента требует большого временного и административного ресурса, но она должна быть решена и решается, так как это продиктовано рынком образовательных услуг, а также заинтересованностью вузов и самих студентов.

Студенты заинтересованы в повышении своего образовательного уровня, так как это связано с карьерным ростом и улучшением материального благосостояния, а в вузах в связи с этим появляются новые современные образовательные программы, повышается качество образовательного процесса, возрастает профессионализм профессорско-преподавательского состава, улучшается материально-техническая база.

Ранее, получение второго высшего образования было редким случаем, так как бесплатность государственного высшего образования не предусматривала возможности получения второго диплома за государственный счет. Рыночные реформы внесли существенные изменения в систему образования, и получение второго высшего образования стало наиболее удобным и качественным способом повышения уровня знаний, а иногда и получением совсем других знаний и умений, хотя и имеет платную основу. Посредством второго высшего образования транслируются новые значимые ценности и нормы, взамен устаревших, определяются дальнейшие жизненные стратегии. Процесс повторного вхождения в образовательную среду высшего образования при изменившихся условиях обучения и жизненных ценностях по сравнению со временем получения первого высшего образования сопровождается рядом проблем. Преодолеть их возможно при четко налаженной системе взаимоотношений «обучающийся – образовательная среда». И как это не парадоксально, адаптивные возможности обучающихся выходят здесь на передний план. Решение проблемы успешной адаптации требует целенаправленной работы всех участников образовательного процесса.

Студент, повторно попадая в новый учебный коллектив, первоначально переживает стресс, затем проходит процесс адаптации, от которого в значительной степени зависит его дальнейшее пребывание в высшем учебном заведении. Адаптационный период в первую очередь предполагает ломку стереотипа процесса образования, полученного при получении первого высшего образования. Эта «ломка» происходит в процессе включения студента в новую учебную деятельность, путем замены ожидания чего-то нового от образовательного процесса на серьезный

труд при освоении образовательной программы второго высшего образования.

Основными проблемами этого периода являются, во-первых, вовлечение студентов в новый образовательный процесс на другом уровне, во-вторых, предотвращение отсева, который иногда бывает существенным, так как занятия по программам второго высшего и дополнительного образования в настоящий момент целиком строятся по принципу добровольности. В этот период важно, опираясь на первоначальные мотивы, приведшие студентов повторно на университетскую скамью, дать им уверенность в их правильном решении. Основная опасность этого периода заключается в том, что не все успешно проходят процесс адаптации и остаются в университете в дальнейшем. Поэтому, в период адаптации нужна особо тщательная работа по выявлению индивидуальных причин, которые затрудняют адаптацию, а также скоординированная организация учебного процесса в университете с учетом тех мотивов, которые побудили людей получать второе высшее образование.

Серьезность принятия решения о смене профессии, о необходимости получения дополнительного образования, что возможно с помощью программ повышения квалификации, профессиональной переподготовки и более долгосрочных и фундаментальных программ второго высшего образования, часто встречает непонимание в семье, на работе, в кругу друзей. Поэтому роль, место и степень участия высшего учебного заведения в процессе принятия решения об обучении наиболее значима, хотя на решение человека оказывает влияние большое количество разнообразных факторов, к которым относится ближайшее окружение человека, условия его труда и быта, региональные условия, финансовые условия.

Процесс адаптации протекает у разных студентов неодинаково. Эта разница, прежде всего, проявляется в характере и степени активности, с которой студент включается в процесс обучения, усваивает и принимает нормы и требования образовательного процесса. В зависимости от этого, можно выделить следующие категории студентов, включившихся в систему образовательного процесса университета вторично: активные, пассивные и трудные. Студенты, активно вклю-

чающиеся в обучение – это, как правило, люди энергичные, любознательные, с задатками лидеров, которые быстро распознают преимущества многоплановой, деятельной жизни. Они быстро включаются в процесс получения новых знаний, становятся лидерами, успешно выполняют научную работу, и адаптационный период у них протекает быстро и безболезненно. Адаптационный период можно считать успешно пройденным, когда у обучающихся наблюдается расширение позитивных отношений со своим университетским окружением, с педагогами, научными руководителями, администрацией, повышается роль факторов саморегуляции поведения обучающихся, среди которых особое значение начинают приобретать профессиональные намерения и планы, подготовка к их практической реализации. К студентам, занимающим позицию пассивного приема знаний, относятся те, для которых не оправдались надежды, связанные с обучением. К таким студентам в университете необходимо проявлять достаточную терпимость, адаптационный процесс у них проходит достаточно сложно. Такие обучающиеся должны быть уверены, что могут рассчитывать на поддержку со стороны всех участников образовательного процесса, тогда они справятся с возникшими сложностями и успешно завершат обучение.

Особую сложность представляет категория студентов, не имеющих устойчивых серьезных склонностей и интересов или испытывающих серьезные трудности при освоении дисциплин образовательной программы. Все это затрудняет адаптацию этих обучающихся, требует обязательного закрепления индивидуального куратора или наставника, достаточно авторитетного и требовательного, который бы смог оказать им помощь. Таким обучающимся должна быть внесена коррективная в образовательные программы, а в некоторых случаях и предложена другая образовательная траектория взамен ошибочно выбранной.

Адаптационный комплекс человека, как любая функциональная система в организме, обладает способностью к обучению, которая обеспечивает приспособление к детерминированным изменениям условий. Процесс самосовершенствования организма заключается в способности его систем адаптации обес-

печивать полное соответствие состава, структуры и характеристик функциональных органов конкретным условиям существования. Благодаря этому свойству все необходимое для выживания, что несет функциональную нагрузку и дает большой эффект, развивается и совершенствуется, а ненужное, малоэффективное и неиспользуемое в процессе жизнедеятельности – уничтожается, даже, несмотря на избыток энергетически емкого питания.

Благодаря способности к самосовершенствованию в организме формируются системы адаптации, оптимальные для данных условий существования. Для повышения адаптационного порога необходимо вырабатывать методы и подходы, помогающие осознанно корректировать значимости внешних воздействий на организм, особенно в социальных отношениях. Разрушительное влияние внешних воздействий может быть снижено за счет коррекции оценки их значимости. Повышение работоспособности и выносливости человека достигается за счет коррекции нагрузки на человека, изменения его внутреннего состояния, повышения резервов адаптации и снижения последствий «обучения» адаптационного комплекса.

Уровень образования, наряду с властью, собственностью и доходом является важнейшим показателем социального статуса человека в современном обществе. Современный дипломированный специалист должен не только обладать большими познаниями в соответствующей области, но и быть творческой, инициативной личностью, умеющей принимать смелые и нестандартные решения, учитывать множество факторов, связанных с использованием новейшей техники и технологии, с ее социальными и культурными последствиями. В современном обществе более образованные социальные слои занимают более высокое положение в иерархии социального престижа, имеют больше шансов для достижения успеха в обществе.

Российское высшее образование характеризуется фундаментальностью. Эта важнейшая его характеристика оправданно сильна и именно это приводит к получению качественного образовательного продукта – «двуобразованного» специалиста. Создание организации, основной задачей которой

должно стать оказание консультационной помощи при выборе образовательной траектории в мире программ высшего образования, т.е. создание «навигатора» по поствузовскому пространству – современная объективная необходимость. Обновление системы обучения, придание ей гибкости, возможность обучения по сетевой форме способствует развитию мобильности и позволит желающим начать и продолжить образование в различных университетах, получать квалификации в подходящее для них время на протяжении всей жизни.

Преподаватели, осуществляющие научно-техническое руководство над учебной работой студентов, в значительно более скромной мере оценивают как начальное, так и конечное влияние своего индивидуального воздействия. Студенты же, отмечают большую роль профессорско-преподавательского состава и администрации в формировании их профессиональных планов, получении нового образовательного уровня, а также осуществлении их индивидуальных ожиданий. Преподавателям в процессе обучения, а часто и после его завершения, приходится решать разнообразный круг вопросов социальной поддержки и защиты, связанных с самыми различными сферами жизнедеятельности обучающегося.

Так как большинство студентов программ второго высшего образования совмещают работу с учебой, то они попадают под влияние различных коллективов. Нередко встречаются и случаи, когда коллеги по работе часто навязывают и свое мнение о трудности и ненужности процесса образования, тем более, если оно является вторым высшим. Чтобы исправить такую конфликтную ситуацию, сложившуюся у обучающегося на работе, важно вызвать у самого обучающегося стремление самокритично разобраться в причинах конфликта, отказаться от собственных ложных оценочных и поведенческих стереотипов. В эти проблемы и конфликты часто помогает решить университетская среда. Преподаватели и организаторы образовательных траекторий второго образования ведут активную социально-педагогическую работу в этом направлении и обеспечивают единство педагогических позиций всех институтов социализации. Важно отметить, что осуществление этих весьма сложных задач

возможно лишь при наличии сплоченного университетского коллектива, высокого мастерства профессорско-преподавательского состава и администрации университета.

Второе высшее образование на данный момент является не обязательным, но существует ряд специфических особенностей, обуславливающих привлекательность такого образовательного процесса. Послевузовское образование привлекает не только потому, что студенты получают возможность усвоения новых социальных ролей, но и тем, что социализация протекает здесь на другом более качественном уровне. Здесь получает удовлетворение естественная и острая потребность людей в общении, которое основано на общности интересов, научных знаний, а разнообразная по характеру деятельность студентов второго образования вне университета позволяет наладить дополнительные профессиональные контакты.

В системе второго высшего образования между всеми ее звеньями в полной степени реализуется процесс взаимовыгодного сотрудничества, что, в свою очередь, весьма благоприятно отражается на его психологическом климате. Наряду с насыщенной содержательной стороной процесса получения второго высшего образования, межличностные отношения студентов в университетской организованной среде гуманизированы. Социометрические исследования, проводимые в структурных подразделениях, реализующих программы второго высшего образования, показывают, что здесь полностью отсутствуют неблагоприятные социально-психологические явления.

Принцип добровольности, на котором построен весь процесс второго высшего образования, обуславливает определенную динамичность всей его структуры, всего коллектива. Он постоянно обновляется, растет, развивается и включает как бы несколько слоев коллективной жизни, находящихся на разных стадиях развития и характеризующихся сплоченностью и устойчивостью.

Вся работа, связанная с вопросами второго высшего образования показывает безусловные ее преимущества в университете.

Однако, чтобы эта эффективная, хорошо зарекомендовавшая себя форма получения высшего послевузовского образования от отдельных экспериментов перешла в массовый опыт, необходимо решение комплекса проблем, связанных с организационно-управленческим, материально-техническим, кадровым и методическим обеспечением системы высших учебных заведений.

В первую очередь важно решить проблемы организационно-управленческого характера. Необходима разработка психолого-педагогических основ, учитывающих специфику второго высшего образования, которые позволят выявить социально-психологические особенности формирования и функционирования коллективов студентов второго высшего образования в условиях послевузовских объединений, определить методы и специфику социально-педагогической работы в структуре второго высшего образования, действующей на основе сугубо добровольного принципа.

В результате взаимодействия с образовательной средой, в которую повторно вступает студент, он приобретает опыт, рефлексивно трансформируемый им в знания. Эти знания отличаются от знаний, полученных в первичной информационной образовательной среде, в которой происходила деятельность обучающегося. Основными отличиями «знаниевого» продукта обучающегося являются усвоенные им ранее способы деятельности, осмысленное понимание смысла изучаемой среды и, как правило, сильно мотивированное самоопределение относительно нее, поэтому второе высшее образование действительно является феноменом в современном российском обществе.

Литература

1. Гершунский, Б.С. *Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных концепций* / Б.С.Гершунский – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
2. Цибизова, Т.Ю. *Профильное обучение как компонент системы непрерывного профессионального образования* / Т.Ю.Цибизова // Профильная школа. – 2012. – № 4. – С. 9-13.

УДК 378

Н.В.Красильникова

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ

Аннотация

В статье рассматривается концепция интернационализации высшего образования, реализация которой в настоящее время является одним из приоритетных направлений деятельности европейских вузов, раскрывается генезис развития данной концепции на протяжении последних десятилетий, приводится анализ компонентов внутренней и внешней интернационализации. Особое внимание уделяется изучению мотивов интернационализации, подчёркивается важность выявления фактических и потенциальных негативных последствий реализации рассматриваемой концепции. Автор указывает на необходимость проведения бенчмаркинг-исследований моделей реализации концепции интернационализации в вузах Европы с целью применения полученных результатов для повышения качества российского высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, Болонский процесс, интернационализация, мобильность, европейское пространство высшего образования

Abstract

The paper discusses the concept of internationalisation of higher education. Its implementation has currently become one of the key areas of activities in European universities. The paper also describes the genesis of the concept development in recent decades and analyses the components of internationalisation at home and internationalisation abroad. Particular attention is paid to the study of internationalisation rationales. The author emphasises the importance for Russian higher education institutions to identify the actual and potential negative effects of internationalisation and stresses the need for carrying out benchmarking studies of the models of implementation of the higher education internationalisation concept in European universities in order to use the results in improving the quality of Russian higher education.

Keywords: higher education, Bologna process, internationalisation, mobility, European higher education area

Введение. Начало XXI века ознаменовано активным реформированием систем высшего образования стран Европы и, в частности, России. Главной движущей силой происходящих изменений, как известно, выступает Болонский процесс, направленный на построение Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), создание которого было официально провозглашено в Будапештско-Венской Декларации 12 марта 2010 года. Задачей стран-участниц Болонского процесса в настоящее время является «непрерывное развитие, расширение и укрепление ЕПВО, а также дальнейшее усиление взаимодействия с европейским научно-исследовательским пространством» [6].

Реформирование национальных систем высшего образования, как и любая реформа, безусловно, вызывает противоречивое отношение лиц, вовлечённых в высшее образование. Одни являются сторонниками проводимых реформ, задачами которых является гармонизация европейских систем высшего образования, содействие академической мобильности, повышение качества образования, развитие науки и, как следствие, повы-

шение конкурентоспособности образовательных систем. Другие видят в этих реформах потенциальную опасность для национальных систем высшего образования, связанную с их унификацией, «метафизическим» отрицанием всего старого [1]. Полифония мнений лишь свидетельствует о необходимости всестороннего осмысления происходящих изменений, требующих согласованных действий всех стейкхолдеров высшего образования. В данном контексте одним из приоритетных направлений деятельности вузов, объективно привлекающим внимание исследователей, становится интернационализация высшего образования.

Содержание концепции интернационализации высшего образования

Следует отметить, что концепция интернационализации не является атрибутом лишь современной высшей школы, а имеет давние исторические корни. Как известно, ещё в Средневековье студенты и учёные пересекали государственные границы с целью получения новых знаний и обмена опытом. Историческое развитие концепции интернационализации высшего образования проанализи-

ровано в работах В.И.Байденко, Х. де Вита, Б.Вахтера, Дж. Найт, В.М.Филиппова.

Так, по мнению Х. де Вита, именно последние 40 лет – это тот период, когда происходит значительное изменение форм и приоритетных направлений развития интернационализации высшего образования. В 1970-е гг. основным направлением деятельности большинства вузов было налаживание сотрудничества с целью развития высшего образования. Во второй половине 80-х гг. акцент был перенесён на расширение обмена студентами и преподавателями, а также на интернационализацию учебных планов. Одновременно с этим в ряде стран происходит переход от расширения «входящей мобильности» к получению прибыли, так как вместо предоставления иностранным студентам стипендий правительства европейских стран вводят для них плату за обучение. В 90-е гг. параллельно развитию мобильности студентов происходит реализация мобильности образовательных программ, открываются филиалы вузов в зарубежных странах. Как отмечает Х. де Вит, происходит «смена парадигмы - от сотрудничества к конкуренции» [8, с. 22]. В последние десятилетия значительный вклад в развитие концепции интернационализации, безусловно, вносит Болонский процесс. В связи с этим исследователи в области интернационализации, в частности Ж. Билен и Х. де Вит, заявляют о необходимости переосмысления базовых идей концепции с учетом современного этапа развития высшей школы [5].

Следует отметить, что еще несколько десятилетий назад к трактовке понятия «интернационализация» подходили фрагментарно, ассоциируя её лишь с академической мобильностью и трансграничным образованием. В настоящее же время как теоретики, так и практики подходят к рассмотрению данного явления комплексно, связывая его с усложнением международной образовательной политики стран, повышенным интересом ключевых стейкхолдеров к вопросам гарантии качества образования, разработкой технологий оценки результатов обучения студентов.

Концепция интернационализации высшего образования стала предметом исследования как зарубежных (У.Бранденбург, М. ван дер Венде, Б.Вахтер, Х. де Вит, Э.Джонс, Дж.

Найт, У.Тайхлер, Дж. Худзик), так и российских ученых (И.В.Аржанова, В.И.Байденко, М.В.Ларионова, В.М.Филиппов и др.). Однако, несмотря на значительные шаги в направлении выработки согласованного определения понятия интернационализации, исследователи до сих пор не пришли к единому мнению.

Одним из наиболее распространённых и часто цитируемым является определение, данное профессором университета Торонто (Канада) Джейн Найт: «Интернационализация - это процесс интеграции международного и межкультурного измерений в обучающую, научно-исследовательскую и социальную функции университетов» [11, с. 16]. Она предлагает интерпретировать интернационализацию на национальном, секторальном и институциональном уровнях как «процесс интеграции международного, межкультурного и глобального измерений в цель, функции и процесс предоставления высшего образования» [10, с. 21].

Профессор университета штата Мичиган (США) Дж. Худзик, в свою очередь, вводит понятие «всесторонняя интернационализация» и рассматривает его как «подтверждённую действиями глубокую заинтересованность во внедрении международных и сравнительных подходов посредством выполнения обучающей, научно-исследовательской и социальной миссий университетов» [9, с. 6]. Всё это, по его мнению, приводит к формированию новых ценностей университетского образования и охватывает все направления деятельности вуза.

В настоящее время исследователи по вопросам интернационализации высшего образования выделяют два её вида: внутренняя (*internationalisation at home*) и внешняя (*internationalisation abroad*).

Х. де Вит отмечает, что внутренняя интернационализация предполагает действия, направленные на формирование у студентов межкультурных компетенций и на разработку учебных планов и программ с учётом данной цели. Внешняя интернационализация включает в себя все формы обучения, требующие пересечения государственных границ. Данный вид интернационализации объединяет академическую мобильность студентов и преподавателей, мобильность проектов, образовательных программ и провайдеров образования [8, с. 16].

Б.Вахтер определяет внутреннюю интернационализацию как «любую деятельность вуза, имеющую международную направленность, за исключением исходящей мобильности студентов и персонала вуза» [7, с. 6].

В.М.Филиппов подчёркивает, что внутренняя интернационализация «направлена на интернационализацию коллективов и личностей студентов, преподавателей и сотрудников» [3, с. 204].

В силу того, что как внутренняя, так и внешняя интернационализация являются многокомпонентными, их эффективная реализация требует от заинтересованных сторон глубокого понимания содержания каждого компонента в отдельности и целостного понимания концепции интернационализации с целью прогнозирования результатов и их количественной и, самое важное, качественной оценки.

Так, Дж. Найт выделяет следующие «опорные составляющие» описанных выше видов интернационализации. Она отмечает, что развитие *внутренней интернационализации* осуществляется в рамках мероприятий, затрагивающих:

- учебные планы и образовательные программы: реализация образовательных программ совместно с европейскими вузами; преподавание иностранных языков, страноведения;
- процесс преподавания / получения знаний: вовлечение в данные процессы иностранных студентов и преподавателей, использование зарубежных теоретических материалов, кейсов, ролевых игр;
- внеучебную деятельность: студенческие клубы и ассоциации, внеучебные мероприятия, имеющие международный характер;
- связи с местными культурными или этническими группами: привлечение их представителей к различным мероприятиям в рамках образовательного процесса;
- научную деятельность: проведение совместных исследовательских проектов, семинаров, публикация совместных научных трудов.

Внешняя интернационализация охватывает следующие мероприятия:

- передвижение людей: исходящая академическая мобильность студентов, преподавателей и других сотрудников вуза;

- мобильность программ: франчайзинг, совместные программы, программы двойных дипломов;

- мобильность провайдеров образовательных услуг;

- международные проекты, не направленные на присуждение степеней [10, с. 23-24].

Стратегии реализации концепции интернационализации высшего образования

Для получения более полной картины такого многогранного явления как интернационализация необходимо также рассмотреть стимулы (мотивы), которые определяют глобальную, национальную, региональную и институциональную политику в данной области. Эти мотивы продиктованы, прежде всего, интересами стейкхолдеров высшего образования. Х. де Вит, как и его коллеги, выделяет политические, экономические, социально-культурные и академические мотивы развития интернационализации высшего образования.

Политические мотивы интернационализации включают в себя сохранение национальной безопасности, осуществление внешней политики, сохранение мира, а также сохранение национального и регионального самосознания. *Экономические мотивы*, в свою очередь, предполагают повышение конкурентоспособности высшего образования с целью привлечения дополнительных инвестиций в деятельность вуза и страны в целом. Следует отметить, что в условиях экономического кризиса и растущей глобализации политические и экономические мотивы становятся определяющими при разработке стратегии интернационализации высшего образования на национальном и институциональном уровнях. Вместе с тем большое внимание уделяется развитию межкультурного понимания, толерантности и одновременно сохранению национальной культурной самобытности и развитию гражданственности, что входит в группу *социально-культурных мотивов*. Важную роль в развитии интернационализации играют также *академические мотивы*, такие как повышение научно-исследовательского и образовательного потенциала вуза [8, с. 17].

Очевидно, что эффективная реализация концепции интернационализации высшего образования имеет ряд преимуществ как для

развития вузов, так и для экономического, социального и культурного развития страны в целом. Однако следует принимать во внимание и возможные негативные последствия данного процесса:

- преобладание английского языка может привести к уменьшению разнообразия языков, изучаемых студентами или используемых в преподавании;
- глобальная конкуренция, стремление вузов занять или упрочить своё место в университетских рейтингах могут привести к уменьшению разнообразия институциональных моделей того, что мы называем качественным высшим образованием;
 - «утечка мозгов»;
 - широкомасштабный набор иностранных студентов, проводимый сомнительными способами;
 - рост транснациональных образовательных программ и создание филиалов зарубежных вузов могут вызвать ряд проблем, касающихся качества предоставляемого образования и регулирования деятельности зарубежных провайдеров образовательных услуг;
 - выбор вузов-партнёров, основанный не на достижениях вузов, а на их положении в академических рейтингах [4].

Учёт перечисленных негативных факторов позволит вузам и правительствам стран выбрать наиболее рациональный путь реализации концепции интернационализации. Как уже было отмечено выше, мотивы интернационализации в различных странах могут существенно отличаться. В силу того, что при разработке собственной стратегии интернационализации вузы, прежде всего, ориентируются на приоритетные направления национальной образовательной политики, международный вектор развития вуза продиктован общей стратегией интернационализации высшего образования в стране. В исследовании, проведённом российским Национальным фондом подготовки кадров, было выделено четыре ключевых подхода к реализации концепции интернационализации высшего образования:

- согласованный подход (*mutual understanding approach*): основным механизмом реализации выступает организация программ академической мобильности и про-

грамм содействия развитию (Мексика, Италия, Испания, Корея, Япония);

- стратегия расширения возможностей (*capacity building approach*): акцент делается на предоставление гражданам финансирования для получения высшего образования за рубежом, стимулирования их возвращения, привлечение иностранных профессоров и учёных (Китай, Сингапур, Малайзия);
- стратегия привлечения квалифицированной рабочей силы (*skilled migration approach*): меры, направленные на привлечение талантливых студентов и учёных, с целью повышения конкурентоспособности принимающей страны, укрепления её исследовательского потенциала (Германия, Канада, Франция, США (в отношении докторских программ));
- стратегия получения дохода (*revenue-generating approach*): получение прибыли от приёма иностранных студентов и осуществления вузом коммерческой деятельности за рубежом (Австралия, США) [2, с. 29-30].

Выводы. Перечисленные стратегии очерчивают лишь обобщенный круг задач, поставленных правительством той или иной страны. Однако каждый вуз самостоятельно выбирает траекторию реализации концепции интернационализации. В связи с тем, что некоторые страны Европы обладают экстенсивным опытом в области интернационализации вузов, в то время как ряд стран, в том числе и Россия, лишь начинают предпринимать активные меры в данном направлении, большое внимание последних должно уделяться проведению бенчмаркинга. Выполнение такого рода исследований в России позволит вузам всесторонне изучить опыт интернационализации высшей школы в Европе с целью выработки рекомендаций для реализации данной концепции в нашей стране и применения их на практике.

Литература

1. Бирюкова, Н.А. Особенности реализации функций классического университета в современных условиях / Н.А. Бирюкова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2010. - № 3 (67). Т.2. - С. 33-39.
2. Интернационализация высшего образования: тенденции, стратегии, сценарии будущего / М.Л.Агранович и др. - М.: Логос, Национальный фонд подготовки кадров, 2010. - 280 с.

3. Филиппов, В.М. Внутренняя интернационализация в российском высшем образовании / В.М. Филиппов // Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева. - М.: Логос, 2013. - Глава 5. - С. 200-211.
4. Affirming Academic Values in Internationalisation of Higher Education: A Call for Action. International Association of Universities, 2012. URL: http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Affirming_Academic_Values_in_Internationalization_of_Higher_Education.pdf (дата обращения: 8.11.2013).
5. Beelen, J. Internationalisation revisited. New dimensions in the internationalisation of higher education / J. Beelen, H. De Wit (eds.). Amsterdam: CAREM, 2012. - 153 p.
6. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. 2010. URL: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (дата обращения: 14.07.2013).
7. Crowther, P. Internationalisation at Home. A Position Paper / P. Crowther, M. Joris (eds.). Amsterdam: European Association for International Education, 2000. - 42 p.
8. De Wit, H. An Introduction to Higher Education Internationalisation / H. De Wit. Milan: Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI), Università Cattolica del Sacro Cuore, 2013. - 193 p.
9. Hudzik, J. Comprehensive internationalization: From concept to action. Washington, D.C.: NAFSA: Association of International Educators, 2011. URL: http://www.nafsa.org/uploadedFiles/NAFSA_Home/Resource_Library_Assets/Publications_Library/2011_Comprehen_Internationalization.pdf (дата обращения: 28.10.2013).
10. Knight, J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalisation / J. Knight. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. - 241 p.
11. Knight, J. Internationalization of higher education / J. Knight, H. De Wit // Quality and internationalization in higher education. Paris: OECD, 1999. - P. 13-23.

УДК 159.99

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТАПОЗНАНИЯ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНОВ

А.О.Прохоров, М.Г.Юсупов

Аннотация

В статье приводятся феноменологические описания метастратегий поведения, метакогнитивной осведомленности, интеллектуальной активности студентов в зависимости от сопровождающих познавательную деятельность состояний. Показана взаимосвязь метакогнитивной активности и психических состояний в ситуации экзаменов.

Ключевые слова: метакогнитивные процессы, психические состояния, ситуация экзамена, учебно-познавательная деятельность.

Abstract

The article presents the phenomenological descriptions of metastrategy of behavior, metacognitive knowledge, intellectual activity of students, depending on the states accompanying cognitive activity. It is showed the interaction of metacognitive activity and mental states in the situations of exams.

Keywords: metacognitive processes, mental states, exam situation, academic and cognitive activities.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ проект № 13-16-16007 а/В

Введение. Современные системы обучения ориентированы не только на передачу знания, но и на интеллектуальное развитие молодых людей, включая развитие способности к саморегуляции учебно-познавательной деятельности. В связи с этим большое значение в учебном процессе приобретают умения учащихся самостоятельно усваивать

преподаваемый материал, понимать требования и условия учебных задач, отслеживать выполнение поставленных целей, подбирать адекватные решаемым задачам способы и приемы учебно-познавательной деятельности, контролировать негативные психические состояния, возникающие по ходу учебной деятельности и др. Развитие этих умений и

навыков, напрямую влияющих на успешность обучения, малопродуктивно без специальных знаний, относящихся к сфере метапознания субъекта.

По своей сути метапознание является одной из форм рефлексивной регуляции учебно-познавательной деятельности. Содержанием метакогнитивных знаний являются сведения и суждения о человеке как познающем субъекте – его целях, стратегиях решения задач, индивидуальных различиях в интеллектуальной сфере, факторах, влияющих на познавательный процесс. В отличие от когнитивных процессов, обеспечивающих решение конкретных задач, основная функция метапознания заключается в регуляции познавательного процесса, в том числе посредством осознанного применения знаний о закономерностях когнитивных процессов человека и познании в целом.

В модели когнитивного мониторинга Дж. Флейвелла рассматриваются четыре категории факторов, взаимодействие которых обеспечивает управление познавательной деятельностью – метакогнитивные знания, метакогнитивные переживания; цели (задачи), действия (стратегии) [8].

Метакогнитивное знание представлено информацией об индивидуальных и межличностных познавательных процессах, а также универсалиях познания (например, знание о том, что имеются разные уровни понимания). Кроме того, к метакогнитивным знаниям данной категории относятся оценочные суждения относительно целей и требований различных познавательных задач и оптимальных стратегий их достижения.

Метакогнитивный переживания определяются как сознательный опыт эмоционального или познавательного характера, сопровождающий познавательную деятельность. При этом метакогнитивный опыт играет главную роль в развитии метакогнитивных знаний у детей и подростков.

Цели (задачи) соответствуют желаемому результату познавательной деятельности, а *действия (стратегии)* – когнитивным операциям или иным целенаправленным формам поведения. К примеру, студент задает себе проверочные вопросы с целью оценки понимания учебного материала перед предстоящим экзаменом.

В другой модели А.Браун разделила метапознание на две взаимодействующие категории: знание о познании (информация о собственных когнитивных процессах и способность к их рефлексии); регуляция познания (планирование решения задачи, мониторинг активности, коррекция, управление стратегией обучения и проверка результатов) [6, 7].

Представленные концепции являются наиболее авторитетными в психологии метапознания. Они показывают, что успешность обучения во многом зависит от познавательной активности субъекта, его способности ориентироваться в пространстве ментального опыта, критически оценивать количество и качество собственных знаний по отношению к решаемым задачам, учитывать индивидуальные особенности своей интеллектуальной сферы и в соответствии с ними выбирать наиболее оптимальные стратегии достижения поставленных целей.

Классификация метастратегий. Метастратегии (метапроцедуры) – это приемы, с помощью которых осуществляется преобразование знаний и стратегический контроль познавательной активности. Удобную классификацию метастратегий для проведения эмпирических исследований предложил Б.М. Величковский [2].

Первую группу образуют наиболее общие метапроцедуры «понимания», такие как *рекурсия, аналогия, контроль, варьирование* (включая *отрицание*), *совмещение / сравнение*. Они имеют универсальный характер и применяются по отношению к наиболее широкому кругу концептов, составляющих субъективную «базу знаний».

Вторая группа включает метапроцедуры «воображения»: *вращение, увеличение / уменьшение, трансформация, представление*. С их помощью конструируются пространственно-временные модели проблемных ситуаций, которые в дальнейшем подвергаются изменениям в соответствии с динамикой учебно-познавательной деятельности.

Третья группа получила название метапроцедуры «вербализации и коммуникации». В эту группу вошли стратегии *метафоризация, описание / называние, воспроизведение* принципов кооперативного общения, основных коммуникативных жанров и некоторых

специальных правил построения и интерпретации речевых предложений.

Четвертую группу образуют эвристики мышления и принятия решений: *доступность, анализ средств/целей, выбор и эксплицитные правила*, помогающие решать задачи в разнообразных видах деятельности (профессиональные правила, обыденные или житейские «истины» и пр.).

И наконец, пятая группа связана с интенционально-личностными и волевыми контекстами познавательной деятельности, в соответствии с которыми осуществляется постановка целей и общая интеллектуальная направленность. Это малоизученные модельные фреймы *хочу, могу, должен*.

Указанные метапроцедуры являются наиболее типичными стратегиями поведения, используемые индивидом для разрешения проблемных ситуаций, посредством преобразования имеющихся знаний и последующим перенесением полученного опыта в сферу метакогнитивных знаний. Можно предположить, что индивидуальный опыт метапознания закрепляется в структуре ментальности субъекта благодаря развивающей функции психических состояний, сопровождающих познавательную деятельность [3].

Следует отметить, что в контексте отечественной психологии изучение метапознания и его взаимодействия с психическими состояниями затруднено крайне скудным обеспечением теоретической, диагностической и методической научной литературой. Подобный дефицит теоретических и практических исследований вынуждает обратиться к методам интроспективного отчета с целью первичного исследования проблемы взаимосвязи метакогнитивных процессов и психических состояний.

С учетом этого *цель* данного исследования заключалась в феноменологическом анализе метакогнитивных аспектов психических состояний субъекта на примере ситуации сдачи экзамена.

Организация исследования. Среди методов исследования метапознания выделяют следующие: сопроводительные размышления вслух, интервью после завершения процесса решения задачи, формирующее обучение, а также специально разработанные опросники, основанные на субъективном самоотчете о собственных метакогнитивных

процессах. Как правило, эти методы используются в комплексе с целью получения максимально достоверных результатов. В нашем исследовании использовались методы анкетирования и интенсивного вербального интервью [4, 5, 9].

Выборку исследования составили 120 человек, из них 43 мужчины и 77 женщин. Средний возраст 19,7 лет. Все испытуемые являлись студентами 1-3 курсов Казанского университета. Исследование проходило в университетских аудиториях после окончания учебных занятий. Для получения необходимых данных использовался метод открытого анкетирования. Все испытуемые отвечали на вопросы, позволяющие получить информацию о психических состояниях субъекта и их взаимосвязи с метакогнитивной активностью в различных жизненных ситуациях. Время заполнения анкеты не ограничивалось, испытуемые отвечали на вопросы максимально открыто, используя привычный стиль речи.

После сбора данных проводился непосредственный анализ анкет. По его результатам были отсеяны анкеты, которые были написаны с нарушениями предъявленных требований (не соответствовали поставленным задачам) или ситуации описанные испытуемыми не представляли интереса для исследования (шуточные, поверхностные, не содержащие описаний переживаемых состояний и пр.). Далее при помощи метода интервью уточнялись ответы испытуемых на вопросы анкеты. Отобранные для завершающей обработки анкеты с добавлениями и пояснениями испытуемых подвергались частотному анализу, в ходе которого были выделены семь наиболее часто описываемых типичных ситуаций, характеризующихся высокой активностью метакогнитивных процессов и сильными переживаниями.

Результаты. Наиболее часто студенты описывали *ситуации экзамена* (31,08% испытуемых), *угрозы собственной жизни* (23,31% испытуемых), *угрозы чужой жизни* (16,65% испытуемых). Именно эти ситуации являлись жизненно важными для испытуемых, обладали новизной, требовали интеллектуального и эмоционально-волевого напряжения. Реже описывались *ситуации адаптации* (14,43% испытуемых), *выбора* (13,32% испытуемых), *научных состязаний* (13,32% испытуемых), *спортивных соревно-*

ваний (11,10% испытуемых). В соответствии с целью исследования рассмотрим феноменологию психических состояний и метакогнитивных процессов в ситуации экзамена.

В этих анкетах описывались состояния связанные с подготовкой к экзамену и процессом его сдачи. Исходя из особенностей переживаний студентов разных курсов были выделены две под-ситуации:

- под-ситуация сдачи семестровых экзаменов в университете (11,21% испытуемых). Испытуемые описывали ситуацию, когда они первые сдавали «тяжелые» экзамены в университете ввиду сложности дисциплины или высоких требований преподавателей;

- под-ситуация сдачи Единого Государственного Экзамена (18,87%). Описывалась ситуация сдачи ЕГЭ после окончания обучения в школе, которая вызывала много затруднений из-за трудности тестовых задач.

Предшествующие, актуальные и последующие психические состояния. Рассмотрим психические состояния, которые студенты испытывали до экзамена, во время сдачи и после его окончания.

В под-ситуации сдачи семестровых экзаменов предшествующие психические состояния описывались как *волнение, тревожность, неуверенность*. Их длительность составляла от одной недели до одного месяца до начала экзамена. Интенсивность состояний была высокой («подавляющей»).

Во время экзамена испытуемые испытывали *сильное волнение, страх, неуверенность в себе*. Около 4% испытуемых указывали на состояние «ступора», возникающего в момент ответа по экзаменационному билету. Данное состояние идентифицировалось как «...кратковременная потеря способности двигаться, логически рассуждать и отвечать на поставленные экзаменатором вопросы».

Психические состояния после экзамена – *облегчение, радость, умиротворение* (в случае успешного прохождения экзамена).

Состояния во время под-ситуации сдачи ЕГЭ были аналогичными, отличаясь только тем, что продолжительность состояний от начала подготовки до сдачи ЕГЭ в среднем составляла от полугода до года, а их интенсивность была низкой или средней.

Феноменология интеллектуальной активности и метакогнитивной осведомленности.

Интеллектуальная активность – это интегральное свойство некоторой гипотетической системы, основными компонентами которой являются интеллектуальные способности и неинтеллектуальные факторы умственной деятельности (прежде всего мотивационные). Общие умственные способности составляют фундамент интеллектуальной активности, определяя широту и глубину познавательного процесса [1].

Рассмотрим интеллектуальную активность испытуемых во время экзамена, а также опыт и знания, которых не хватало студентам для успешного разрешения ситуации и опыт, полученный после её завершения.

Описывая интеллектуальную активность в под-ситуации сдачи семестровых экзаменов, студенты отмечали ее высокую интенсивность. Основная деятельность заключалась в запоминании учебного материала (сознательное использование памяти). При подготовке к экзаменам студентам не хватало знаний об управлении мотивацией, опыта сдачи экзаменов, опыта саморегуляции негативных состояний, незнание требований тех или иных преподавателей.

Опыт, который получили испытуемые – это опыт сдачи первых экзаменов, знания о том, как нужно правильно к ним готовиться, как мотивировать себя. Кроме того, в случае положительных оценок на экзамене испытуемые говорили об увеличении самооценки и уверенности в себе.

В под-ситуации сдачи ЕГЭ испытуемые описывали интеллектуальную активность как «напряженную». Они пытались мобилизовать все свои знания и силы для решения поставленных задач. Говоря о недостающем опыте и знаниях, студенты отмечали неумение быстро сосредоточиться, адаптироваться к ситуации и приступить к решению экзаменационных задач. Многим студентам не хватало специальных знаний при решении задач, а также предыдущего опыта сдачи экзаменов.

Опыт, полученный испытуемыми, касался принятия решений в экстренных ситуациях и знание о том, что этим ситуациям нужно быть «всегда быть готовым».

Таким образом, интеллектуальная активность в ситуации экзамена являлась максимально высокой. Студентам, как правило, не хватало знаний и опыта уверенного поведения (выверенных стратегий поведения),

решительности в действиях, контроля над ситуацией (например, в случае «трудной» сдачи экзаменов).

Полученный опыт был связан с появлением новых стратегий поведения на экзамене, которые в будущем позволили контролировать появление негативных или измененных психических состояний (шок, ступор и др.), совершать более рациональные и обдуманные действия.

Анализ поведенческих стратегий поведения испытуемых и описание их метапознавательной активности.

В под-ситуации сдачи экзаменов в университете стратегия поведения заключалась в упорной подготовке к экзаменам, посредством активного использования своих интеллектуальных способностей, контроля эмоций, памяти, мысленного воспроизведения информации для наилучшего запоминания, моделирования ситуации диалога с преподавателем.

Данная метакогнитивная активность может быть идентифицирована как метастратегии *контроля* (контроль эмоций и собственных знаний), *совмещение/сравнение*. Также использовались метастратегии вербализации и коммуникации *описание/называние* (описание накопленного материала для преподавателей), *воспроизведение* (воспроизведение материала), метапроцедуры эвристики мышления и принятия решений *анализ средств / целей* (знание о накопленной информации и возможностей ее применения). Основными являлись метапроцедуры *анализ средств / целей* и *воспроизведение*.

В под-ситуации ЕГЭ стратегия поведения заключалась в максимально возможном использовании своих интеллектуальных способностей, стремлении рационально мыслить и контролировать «мешающие» эмоции, в сознательном использовании памяти для эффективного воспроизведения заученной информации.

По качеству метакогнитивной активности их стратегии поведения можно обозначить как *контроль* (контроль эмоций и имеющихся знаний), *совмещение/сравнение*, *доступность* и *анализ средств/целей* (анализ собственных сил и средств для успешного завершения экзамена). Основными метастратегиями являлись *анализ средств/целей* и *контроль*.

Подводя итог, можно отметить, что испытуемые преимущественно использовали те метастратегии, которые были направлены на анализ и понимание ситуации, саморегуляцию состояний, контроль ситуации в целом. Использование подобных стратегий показало наибольшую эффективность в большинстве экзаменационных ситуаций. В то же время применение подобных метапроцедур было бы невозможно без наличия у студентов метакогнитивных знаний о личностных качествах человека (решительность, уверенность в себе, уровень мотивации, самоконтроль), интеллектуальных способностях (особенности памяти, мышления), знаний о понятии «ситуация экзамена» (экстремальность, требование мобилизации всех ресурсов, знание о необходимости знать требования преподавателя и др.). На основе этих знаний и выстраивались успешные метастратегии интеллектуального и социального поведения.

Заключение. В ходе выполнения данной работы, мы столкнулись с проблемой недостаточной осознанности испытуемыми собственных переживаний и метакогнитивной активности. Тем не менее, удалось установить, что метакогнитивные процессы взаимосвязаны с сопровождающими состояниями и подвержены их сильному влиянию. Психические состояния в проблемных ситуациях экзамена регулируют весь спектр интеллектуальной и метакогнитивной активности, от использования знаний до выбора стратегий познавательной деятельности и социального поведения (коммуникация с преподавателем).

С другой стороны, психические состояния зависят от того, как повели себя испытуемые, какую выбрали стратегию поведения в ситуации экзамена. Например, сознательно используя знание об «уверенности в себе» и возможности контролировать свои эмоции, испытуемые эффективнее решали предлагаемые задачи, меньше сомневались в своих решениях, выбирали оптимальные стратегии поведения. Как следствие переживаемые ими психические состояния были преимущественно нейтральными или положительными. Особенно велика роль психических состояний предшествующих экзамену. Интенсивные отрицательные состояния блокируют метакогнитивную (и интеллектуальную) актив-

ность, либо значительно снижают её продуктивность.

В целом, успешная сдача экзамена во многом зависела от способности студентов актуализировать свой прошлый опыт, трансформировать его в соответствии с требованиями ситуации, сознательно использовать информацию об особенностях своих когнитивных процессов, личностных свойств, мотивации, контроле эмоций и коммуникации в процессе учебно-познавательной деятельности.

Литература

1. *Богоявленская, Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б.Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1983. – 176 с.
2. *Величковский, Б.М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. / Б.М.Величковский. – М.: Смысл; ИЦ Академия, 2006. – Том. 2. – 432 с.
3. *Прохоров, А.О.* Функциональные структуры психических состояний / А.О.Прохоров // Психологический журнал. – 1996. – Т.17. – №.3. – С. 9-17.
4. *Artzt, A.F.* Mathematics teaching as problem solving: A framework for studying teacher metacognition underlying instructional practice in mathematics / A. F. Artzt, E. Armour-Thomas // Instructional Science. – 1998. – Vol. 26 (1/2). – P. 5-25.
5. *Baker, L.* Assessing metacognition in children and adults / L. Baker, L. Cerro // In G. Schraw, J. Impara (Eds.). Issues in the measurement of metacognition. – NE: Buros Institute of Mental Measurements, The University of Nebraska Press, Lincoln, 2000. – P. 99-145.
6. *Brown, A.L.* Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious Mechanisms / A.L.Brown // In F.E.Weinert, R.H. Kluwe (Eds.). Metacognition, Motivation, and Understanding. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers, 1987. – P. 65-116.
7. *Brown, A.L.* The role of metacognition in reading and studying / A.L.Brown, B.B.Armbruster, L. Baker // Reading comprehension: From Research to Practice. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers, 1986. – P. 49-76.
8. *Flavell, J.H.* Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry / J. H. Flavell // American Psychologist. – 1979. – Vol. 34. – P. 906-911.
9. *Pintrich, P.R.* Assessing metacognition and self regulated learning / P. R. Pintrich, C. A. Wolters, G. Baxter // In G. Schraw, J. Impara (Eds.). Issues in the measurement of metacognition. – NE: Buros Institute of Mental Measurements, The University of Nebraska Press, Lincoln, 2000. – P. 43-97.

УДК 314.145

СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА СВОБОДЫ И РЕАЛИЗУЕМОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Н.Р.Салихова

Аннотация

В статье излагаются результаты эмпирического исследования взаимосвязи реализуемости личностных ценностей и субъективной оценки свободы у субъектов образования в высшей школе. Показана специфика их соотношения в зависимости от ступени образования (студенты, аспиранты). У студентов данные параметры тесно связаны, тогда как у аспирантов они независимы друг от друга. Это совпадает с картиной взаимосвязей этих параметров с ответственностью и связано со спецификой жизненных задач, решаемых субъектами образования в разные периоды жизни.

Ключевые слова: субъект, личность, ценность, реализуемость личностных ценностей, свобода, субъективная оценка свободы.

Abstract

This article is devoted to the results of empirical research that studied the interrelation between feasibility of personal values and subjective evaluation of freedom of higher education subjects. It shows the specificity of their correlation depending on education's level (e.g., students, postgraduate students). These parameters are closely related in students' group, while they are independent of each other in postgraduates' group. This coincides with the picture of interrelations between these parameters with the responsibility. And the author of the article thought that it is associated with specificity of the goals of life, which the subjects of education solve in different periods of their life.

Keywords: subject, person, value, feasibility of personal values, freedom, the subjective evaluation of freedom.

Период получения высшего образования является важным этапом не только в подготовке профессионала, но и в становлении человека в качестве субъекта жизни, творца собственного жизненного пути. Как субъект жизни человек определяет стратегию жизни, т.е. основное направление и способ жизни. Стратегия жизни предполагает активность субъекта как способность к установлению баланса между желаемым и необходимым, требуемым и достигнутым [1]. Это выражается, в частности, в соотношении того, что личность считает важным, ценным для себя, и того, что реально удается реализовывать в жизни и соответственно оценивать как доступное.

Ранее было показано, что данное соотношение может рассматриваться в континууме между двумя следующими крайними тенденциями [9]. С одной стороны, *тенденцией к согласованию* меры важности ценности и ее доступности, в соответствии с которой человек реализует то, что может реализовать в жизни, ценит то, что имеет и понижает ценность того, что недоступно («Лучше синица в руках, чем журавль в небе»). Наличие этой тенденции фиксируется *индексом реализуемости*, определяемым мерой прямой корреляционной связи параметров важности и доступности ценности. С другой стороны, *тенденцией к рассогласованию* и даже поляризации параметров важности ценности и ее доступности. Они изменяются разнонаправленно, повышение одного связано с понижением другого, и, значит, доступное обесценивается, а недоступное кажется более ценным («Хорошо там, где нас нет», «Что имеем – не храним, потерявши – плачем»). Эмпирическим индикатором этой тенденции является обратная связь параметров важности и доступности ценности, а также прямая связь важности ценности и разницы между ее важностью и доступностью (*индекс барьерности*).

Тенденции согласования и рассогласования параметров важности и доступности ценности противоположны друг другу и в совокупности задают континуум барьерности-реализуемости личностных ценностей, обозначаемый коротко через один из полюсов как *реализуемость личностных ценностей*.

Как уже было выявлено, изменения взаимосвязей *реализуемости личностных ценностей* и *ответственности* личности высвечивают изменение зон жизненной работы человека, в которых локализованы основные жизненные задачи и через которые преимущественно происходит его развитие как субъекта жизни в тот или иной ее период [10]. В то же время ответственность предполагает свободу человека в выборе и реализации тех или иных действий, поступков. Многие авторы считают, что свобода и ответственность неразрывно связаны между собой [11, 13]. Так В. Франкл писал [13], что свобода человека состоит в том, чтобы принять ответственность – прежде всего за то, какие из его потенциальных возможностей будут реализованы. Это дает основание предполагать, что реализуемость личностных ценностей может быть также связана и с оценкой человеком своей свободы [11].

В философском обсуждении темы свободы кроме ее соотношения с понятием *ответственности* принято различать *свободу волю*, противопоставляя свободу и произвол [6, 11]. Свобода связывается с понятием *ее границ*: чем ближе к границам, тем меньше свободы [3]. Однако приближение к границам и стремление выйти за их пределы дает больше шансов на потенциальное расширение границ, а значит, и увеличение свободы. И в данном контексте свобода относительна, поскольку соотносится с разными границами. Обсуждается свобода и в контексте понятия *возможного*, которое противопоставляется *фактически данному*. Свобода понимается как преодоление человеком себя как фактической данности, прорыв в сферу возможного, а пространство возможностей определяет и саму возможность свободы.

В психологии проблема свободы человека осваивается также через призму разных концептов. Разрабатываются представления об уровнях, аспектах, предпосылках и проявлениях свободы, определяются условия свободы не только человека, личности в целом, но и отдельных действий и деятельности [4, 7]. Свобода рассматривается и как внешняя, связанная с отсутствием внешних ограничений, и как внутренняя, психологическая или личностная свобода [2]. Причем показано, что свобода как «объективно фиксируемое состояние или качество личности» не

обязательно однозначно совпадает с «субъективным чувством свободы» [2, с. 11].

Ключевым моментом свободы человека большинство авторов считают процесс осознания им своего поведения, его детерминант и способность совершить выбор [5, 7]. Поэтому одним из направлений конкретизации темы свободы в психологии стала проблема самодетерминации личности. Д.А.Леонтьев различает понятие свободы как «феноменологически переживаемого контроля над своим поведением» и понятие самодетерминации как «объясняющее психологические механизмы свободы» [7, с. 17]. Согласно В. Франклу [13] человек свободен благодаря тому, что его поведение определяется, прежде всего, ценностями и смыслами, локализованными в высшем нозетическом или духовном измерении.

Изучение механизмов свободы с трудом поддается эмпирическому исследованию, являясь чаще областью теоретических размышлений. Методически операционализировать в эмпирических индикаторах можно лишь свободу как субъективное переживание человека. В психологии это зафиксировано в таких терминах как: *ощущение* свободы по отношению к силам внешнего окружения и к силам внутри личности [14]; свобода как *переживание самодетерминации*, связанное с самосознанием [15]; *феноменологически переживаемый контроль* над своим поведением [7]; *чувственный* аспект свободы, выражающийся в субъективном *переживании* свободы [5].

Мы полагаем, что конструкт барьерности-реализуемости личностных ценностей связан практически со всеми обозначенными выше аспектами свободы. Это касается и представления о границах жизненного пространства, связанных с преобладанием одного из полюсов континуума, которые задают также и границы свободы. Преобладание реализуемости означает жизнь в границах освоенного и доступного мира, с отрицанием ценности того, что недоступно. Поэтому ее можно интерпретировать как проявление свободы личности, осуществляемой в границах актуально возможного. Это свобода внутри освоенного человеком мира, которая, вероятно, связана с переживанием ощущения свободы. Это можно сравнить со свободой совершения освоенного движения: выполняя его, человек может испытывать ощущение легкости и свободы. Данная анало-

гия показывает и относительность такой свободы, поскольку в хорошо освоенном движении можно усмотреть и противоположность свободе – оно может быть несвободным от привычной схемы его выполнения, сложившегося стереотипа. И поэтому свободу столь же обоснованно можно связать с преобладанием полюса барьерности, поскольку она проявляется в устремленности человека к тому, что находится вне зоны доступного, к выходу за его пределы и расширению освоенного мира. Это тоже проявление свободы, но в другой ее ипостаси как свободы преодолевать и выходить за пределы наличного и реального в область того, что находится за его границей. Полагаем, однако, что модус свободы, понимаемой как преодоление, может переживаться человеком и как несвобода и скованность в мире, полном барьеров и препятствий.

Конструкт барьерности-реализуемости ценностей связан и с тем аспектом свободы, который можно обозначить как свободу воли. Преобладание реализуемости ценностей, поскольку оно означает стремление человека к большей управляемости своими побуждениями, их контролю в рамках того, что ему доступно, пожалуй, может означать свободу в отношении побудительной силы личностных ценностей, возможностей ее сознательной произвольной регуляции. Преобладание барьерности, напротив, означает логику «погони за ускользающим», что в меньшей степени ассоциируется с произвольным контролем своих побуждений. Приведенные рассуждения показывают, что соотношения параметра барьерности-реализуемости ценностей с разными проявлениями и ипостасями свободы могут быть далеко не однозначны даже на уровне теоретических предположений.

В целом, исходя из вышеизложенного, можно все же предположить, что переживание свободы, скорее всего, связано с преобладанием реализуемости ценностей. Однако, исходя из результатов предыдущего исследования по соотношению данных параметров с ответственностью, можно ожидать, что в каких-то отдельных случаях с переживанием свободы может быть связано и преобладание барьерности ценностей. Проверка этого предположения и стала *целью* эмпирического исследования.

Организация и методы исследования. Возможности изучения феномена свободы и

проверки гипотез эмпирическими методами ограничены как его сложностью и многозначностью, так и отсутствием готовых методических средств. Поэтому в эмпирическом анализе мы использовали данные, собранные с помощью методики попарного ранжирования ценностей по критериям важности и доступности ценностей [12]. Она включает в список ранжируемых ценностей и такую, как «Свобода как независимость собственных поступков и суждений». Это позволило зафиксировать индивидуальные и усредненные оценки меры ее доступности в изучаемых выборках. Данную оценку можно рассматривать как косвенный показатель переживания свободы человеком. Соответствен-

но, эмпирически было проверено лишь предположение, касающееся соотношения чувственного аспекта свободы – оценки ее меры самим человеком – с параметром реализуемости ценностей. Были проанализированы также взаимосвязи с оценкой важности ценности свободы и рассогласованием (важность – доступность).

В исследовании приняли участие 114 студентов 18–20 лет (75 девушек и 39 юношей) и 149 аспирантов КФУ 22–29 лет (94 мужчины и 55 женщин). В части студенческой выборки кроме терминальных ценностей использовался список инструментальных.

Таблица 1

Взаимосвязь индивидуального индекса реализуемости терминальных ценностей и параметров ценности свободы

Группы	Параметры	Д	В	(В-Д)
Студенты (n=44)		0,33*	0,22	-0,09
Студенты (n=70)		0,39**	0,10	-0,18
Аспиранты (n=149)		-0,01	0,13	0,11

Условные обозначения: уровень достоверности взаимосвязи * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$ и выше. В – важность ценности свободы; Д – доступность ценности свободы, (В-Д) – расхождение мер важности и доступности ценности свободы.

Таблица 2

Взаимосвязь индивидуального индекса реализуемости инструментальных ценностей и параметров ценности свободы

Группы	Параметры	Д	В	(В-Д)
Студенты (n=44)		0,45*	0,0	-0,31*
Студенты (n=70)		0,33**	-0,04	-0,30*

Условные обозначения: уровень достоверности взаимосвязи * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$ и выше. В – важность ценности свободы; Д – доступность ценности свободы, (В-Д) – расхождение мер важности и доступности ценности свободы.

Взаимосвязи индивидуальных индексов реализуемости с показателями важности, доступности и разницы (важность–доступность) ценности свободы определялись с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты. В группе студентов обнаружена положительная корреляция между доступностью свободы и индексами реализуемости терминальных ценностей (табл. 1).

Значит, в группе студентов полюс реализуемости терминальных ценностей соответствует более высоким оценкам доступности ценности свободы, а полюс барьерности –

низким. Аналогичная закономерность прослеживается и в отношении инструментальных ценностей (см. табл. 2).

Иная картина взаимосвязей наблюдается в группе аспирантов, в которой связи индекса реализуемости терминальных ценностей с показателем доступности свободы близки к нулевым значениям.

Разбиение выборки аспирантов на мужчин и женщин не меняет картину корреляций индекса реализуемости с параметром доступности свободы. Однако относительно параметра важности ценности свободы при

таком разделении появляются различия: в мужской выборке обнаруживаются значимые ($r=0,23$; $p<0,05$) корреляции меры важности ценности свободы и индекса реализуемости, тогда как в женской части выборки появляются незначимые отрицательные связи данных параметров. Следовательно, у аспирантов-мужчин реализуемость личностных ценностей прямо связана с важностью ценности свободы: чем важнее свобода, тем выше реализуемость ценностей. Картина взаимосвязей рассогласования (важность – доступность) ценности свободы в данных выборках повторяет в несколько ослабленном варианте картину взаимосвязей индекса реализуемости с оценкой доступности свободы. В целом, можно говорить об отсутствии у аспирантов зависимости субъективной оценки свободы от степени реализуемости ценностей.

Полученные результаты свидетельствуют, что переживание свободы как доступной для себя ценности по-разному связывается с тенденциями барьерности-реализуемости в выборках студентов и аспирантов. Сопоставление результатов с описанными в психологии особенностями возрастных периодов жизни позволяет интерпретировать эти результаты как проявление разных способов организации жизни человеком на разных ее этапах.

В периоды жизни, которые можно назвать *переходными*, ощущение свободы связано с реализуемостью ценностей. Студенты только начинают осуществлять переход к взрослости, когда необходимо самому определять и строить основные контуры своей будущей жизни. В данной выборке те, кто в большей степени перешел к реализации основных жизненных проектов, ощущают большую свободу. Несколько иным является период ранней взрослости (22–30 лет), когда способ жизни уже активно создается, строятся основные его контуры, «завоевывается» социальное пространство, т. е. идет процесс реализации основных жизненных планов. В этот период однозначные взаимосвязи реализуемости ценностей с переживанием свободы отсутствуют.

Сопоставляя результаты данного исследования с аналогичным, где исследовались взаимосвязи реализуемости личностных ценностей с ответственностью [10], необходимо отметить, что выявлен ряд совпадающих закономерностей их взаимосвязи с параметром

барьерности-реализуемости личностных ценностей у студентов и аспирантов. Как ответственность, так и переживание свободы одинаково связаны с реализуемостью ценностей в студенческой выборке. Здесь большая степень ответственности и большее чувство свободы соответствуют полюсу реализуемости ценностей: те молодые люди, которые перешли к реализации обретенных смыслов, ощущают большую свободу и показывают более высокие значения интернальности, нежели находящиеся в смысловом поиске, т. е. с преобладанием барьерной составляющей смыслообразования. У аспирантов, возраст которых относится к периоду ранней взрослости (20–30 лет), когда способ жизни активно создается, начинается реализация основных жизненных планов, однозначные взаимосвязи реализуемости ценностей как с ответственностью, так и с переживанием свободы отсутствуют или крайне малочисленны, возникая лишь в отдельных группах и для отдельных сфер жизни.

Общий рисунок выявленных закономерностей говорит, скорее, о наличии координации между собой таких ядерных механизмов личностной регуляции, как свобода и ответственность в периоды взрослости. Однако в отдельные периоды жизни и в зависимости от конкретных индивидуальных или социотипических особенностей человека их взаимосвязь с реализуемостью личностных ценностей может принимать разнонаправленный характер.

Однако, касаясь другого понимания свободы – не только как ее ощущения, но и как свободного, сознательного, своего личного, ничем не детерминированного выбора [2, 7, 13], можно сказать, что до тех пор, пока данные тенденции не осознаны самим человеком, он остается несвободным от них, не может занять по отношению к ним свободную личностную позицию с тем, чтобы произвольно управлять ими. В этом смысле само их исследование и описание может быть средством рефлексии, осознания и достижения свободы в том, чтобы, осознав свой привычный способ, делать более осознанные выборы и стать свободнее в данном конкретном отношении. Это может дать еще одну возможность произвольной регуляции силы своих побуждений, проявления свободы воли в отношении самого себя

субъектам образовательного процесса на разных его этапах.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Балл, Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 7-19.
3. Егоров, И.А. Принцип свободы как основание общей теории регуляции // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 3-21.
4. Зинченко, В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Живое знание / В.П. Зинченко. – Самара: Самарский дом печати, 1998. – Часть I. – 296 с.
5. Кузьмина, Е.И. Психология свободы: теория и практика / Е.И. Кузьмина. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.
6. Левин, Г.Д. Свобода воли. Современный взгляд / Г.Д. Левин // Вопросы философии. – 2000. – № 6. – С. 71-86.
7. Леонтьев, Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15-25.
8. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
9. Салихова, Н.Р. Барьерность-реализуемость личностных ценностей как динамическая характеристика ценностно-смысловой сферы личности // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – Т. 149, кн. 1. – С. 180-195.
10. Салихова, Н.Р. Соотношение реализуемости личностных ценностей и ответственности у субъектов образования в высшей школе // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 4 (38). – С. 17-21.
11. Тульчинский, Г.Л. Разум, воля, успех: О философии поступка / Г.Л. Тульчинский. – Л.: ЛГУ, 1990. – 216 с.
12. Фанталова, Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов / Е.Б. Фанталова // Психологический журнал. 1992. Том 13. № 1.– С. 107-117.
13. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
14. Deci, E. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. Deci, R. Ryan. – N.Y.: Plenum, 1985. – 256 p.
15. Tateson, W. Humanistic psychology: a synthesis / W. Tateson. – Homewood (Ill.): The Dorsey Press, 1982. – 272 p.

УДК 159.9: 37

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О СПРАВЕДЛИВОСТИ НАКАЗАНИЯ И ВЛИЯНИЕ НА НИХ ЗНАЧИМОГО ВЗРОСЛОГО-УЧИТЕЛЯ

Б.С.Алишев, О.А.Аникеенко, А.Р.Галямова

Аннотация

В статье рассматриваются представления детей младшего школьного возраста о принципах справедливого наказания. Выявлено, что эти представления зависят от того, насколько близки к ребенку лица, виновные или пострадавшие в конкретной ситуации. Выявлено также, что на эти представления может влиять значимый взрослый – постоянно работающий с детьми педагог.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, справедливость, представления детей о справедливости наказания, значимый взрослый.

Abstract

The perception of primary school children about the principles of reasonable punishment are considered in the article. It is revealed that these perceptions depend on how close guilty or aggrieved people are to the child in a particular situation. It was also found that a teacher (significant adult) constantly working with children can effect these perceptions.

Keywords: children of primary school age, justice, children's perceptions of reasonable punishment, significant adult.

Каждый индивид появляется на свет в объективной социальной структуре, в рамках которой он неизбежно встречает значимых

других, ответственных за его социализацию [4, с. 212]. С самых первых этапов социализации кто-то другой представляет человеку

окружающий его мир, следовательно, уже ребенок начинает воспринимать все вокруг в некоторой заданной рамке. Иными словами, для индивида возникает, наряду с объективной реальностью, некоторая субъективная реальность – образ окружающего мира.

Одним из значимых взрослых в младшем школьном возрасте является учитель начальной школы. Необходимо отметить, что значимый взрослый влияет не только на поведение ребенка, но и на формирование его внутреннего мира. Как отмечает В.С. Мухина «Ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Так называемый эмоциональный голод – потребность в положительных эмоциях значимого взрослого, а учитель именно такой взрослый, – во многом определяет поведение ребенка» [6, с. 263]. Кроме того, она указывает: «В учителе для ребенка воплощаются нормативные требования с большей определенностью, чем в семье, – ведь в первичных условиях общения ребенку трудно выделить себя и достаточно точно оценить характер своего поведения. Только учитель, неукоснительно предъявляющий требования к ребенку, оценивая его поведение, создает условия для социализации поведения ребенка, приведения его к стандартизации в системе социального пространства – обязанностей и прав» [6, с. 255]. В школе у ребенка больше возможностей сопоставлять свои реальные действия с этическими эталонами, которые демонстрирует учитель в процессе в общения и взаимодействия с учащимися. Этические эталоны предъявляются учителем как осознанно, так и неосознанно в виде вербальных методов воздействия (объяснение, внушение, разъяснение, оценка и др.), невербального воздействия (положительные и отрицательные эмоциональные реакции), собственного поведения (осознанное поведение и неосознаваемое).

Справедливость как этическая категория доступна для понимания детей еще в дошкольном возрасте, причем чувство справедливости как реакция на собственное положение в конкретной ситуации взаимодействия возникает в развитии человека намного раньше, чем чувство справедливости при оценке им ситуации в качестве стороннего наблюдателя. Последнее формируется уже

при наличии достаточных интеллектуальных возможностей, связанных с развитием когнитивных процессов, в частности операций сравнения, анализа, синтеза и усиливается при появлении элементов критического мышления. Таким образом, чувство справедливости является не только аффективной реакцией на социальную ситуацию, но и когнитивной. Без когнитивной переработки информации, которая чаще всего происходит на интуитивном уровне (бессознательном), невозможна аффективная реакция. Но только постепенно по мере взросления у человека появляется способность к обдуманному суждениям о вещах и событиях справедливых и несправедливых. У него появляется также способность рационально обосновывать эти суждения.

Практически все исследователи социальных представлений указывают на то, что понимание и оценка справедливости всегда субъективны. Справедливой, как правило, признается благоприятная для объекта ситуация, а несправедливой – неблагоприятная. К. Лейнг и У.Дж. Стефан со ссылкой на более ранние исследования отмечают, что вынесение суждений, касающихся справедливости, связано с выбором принципов справедливости и с выбором критериев их применимости, однако существуют специфические установки, связанные с культурой, которые определяют применение норм права и справедливости [5, с. 607-608, 610-611]. Иначе говоря, представления о справедливости опираются на некие культурные, субкультурные и индивидуальные нормы, на которые, в свою очередь, влияют возрастные особенности и особенности конкретной микросоциальной среды (например, социальный климат школы и класса).

В данной работе анализируются результаты исследований представлений о справедливости с двух точек зрения: во-первых, каковы представления о справедливости наказания (ретрибутивной справедливости) младших школьников как особой возрастной группы и как на их формирование влияет значимый взрослый – учитель начальной школы.

Уникальная возможность сравнить представления о справедливости у разных детей, объединенных в малую социальную группу, на которых оказывает влияние один и тот же

значимый взрослый, имеется, пожалуй, только в начальной школе. Здесь на детей в течение четырех лет воздействует один учитель. Поэтому в качестве рабочей гипотезы мы выдвигаем предположение, что на представления о справедливости ребенка, кроме параметров конкретной ситуации, влияют представления о справедливости учителя. Это предположение можно, проверить при сравнении представлений о справедливости реальных малых групп – учащихся разных классов.

На первый взгляд, выдвинутая гипотеза кажется очевидной, но имеющиеся научные данные говорят о том, что представления о справедливости мало отличаются даже в различных этнокультурных группах [2]. Кроме того, нужно учесть, что на представления ребенка влияет не только учитель, но и родители, старшие братья и сестры, другие члены семьи, друзья, что должно размывать влияние одного человека.

В данной статье показаны результаты анализа представлений детей младшего школьного возраста о принципах и нормах ретрибутивной справедливости (справедливости наказания). Для проверки гипотезы использовалась специальная методика, построенная по принципу репертуарных решеток, предложенная и проверенная в работах Б.С.Алишева и О.А.Аникеенко [1, 2]. Она представляла собой матрицу, в столбцах, которой размещены 18 ситуаций, связанных с наказанием за проступки и правонарушения, а в 17 строках указаны принципы и нормы наказания, которым может следовать человек. И ситуации, и принципы подбирались с учетом ряда требований. В частности, ситуации предполагали принятие решений о наказании за проступки, которые носили антисоциальный, асоциальный или случайный характер. Они были заранее сгруппированы по нескольким основаниям: 1) противоправные проступки и проступки, связанные с нарушением норм, как правило, не наказуемых законом ("тяжелые" и "легкие" ситуации); 2) мотивированные и случайные деяния; 3) "близость" – "отдаленность" нарушителя (или потерпевшего) к респонденту.

Нетрудно видеть, что возможно 8 типов сочетания этих оснований. К каждому из них в методике было предложено не менее 2-х ситуаций.

Заполнение матриц респондентами осуществлялось фронтальным методом под руководством исследователя. Предварительно давалась инструкция, которая выглядела следующим образом: «В колонках таблицы Вашего бланка ответов пронумерованы различные ситуации, возникающие в жизни человека или в обществе в целом (их содержание будет зачитываться позже). В строках таблицы указаны принципы, на которых люди могут основываться при определении наказаний их участникам или виновникам. Ваша задача состоит в том, чтобы для каждой ситуации определить главные принципы, т.е. те, на которые Вы лично будете опираться, в первую очередь, при принятии справедливого решения при наказании. Вам нужно поставить знак "+" не более чем в 3 клетках каждой колонки». При необходимости детям давались дополнительные пояснения.

Индивидуальные ответы респондентов по предложенной методике изучения представлений о ретрибутивной справедливости были суммированы путем наложения. В итоге были получены числовые матрицы (18 столбцов на 17 рядов) с величинами частот в каждой клетке, которые показывали, насколько часто в данной ситуации был использован данный принцип справедливости в конкретной группе (в нашем случае – классном коллективе). Предполагалось, что, если в исследуемых группах существуют отличия в виде предпочтения разных принципов справедливого наказания, то они должны проявиться в значимых отличиях величин частот, выраженных в процентах от числа возможных ответов. Для установления достоверности отличий в предпочтениях принципов справедливого наказания использовался χ^2 – критерий Фишера, который удобен для установления уровня статистической значимости отличий величин, выраженных в процентах. Всего в исследовании приняли участие 8 классов двух гимназий г. Казани в количестве 193 учащихся (92 мальчика и 101 девочка).

Обсуждение результатов и выводы. Как указывалось выше, в используемой методике, предложенные гипотетические ситуации были сгруппированы. В табл. 1 приведены проценты относительных частот использования принципов наказания по всей выборки.

Таблица 1

Относительные частоты использования принципов наказания
(средние значения частот выбора на одну ситуацию в % от максимально возможного)

№	Принципы справедливого наказания	Т		Л	
		%	ранг	%	ранг
1	На наказание не должно влиять нравится человек мне или не нравится	19,7	5	9,5	6
2	Наказание может зависеть от настроения в данный момент времени	1,3	17	2,9	13
3	Виновник должен быть строго наказан	27,0	3	12,0	4
4	Виновник должен возместить нанесенный ущерб или сделать так, чтобы все осталось по-прежнему	29,4	2	18,6	2
5	Наказание должно определяться по закону или по принятым правилам	34,0	1	8,5	7
6	Пусть другой кто-то решает, как наказать, но не я	6,5	11	7,7	9
7	Чем более плохой поступок, тем сильнее надо наказывать	11,9	7	7,0	10
8	Наказание должно учитывать пол, возраст и другие объективные характеристики виновника	7,0	9	4,7	12
9	Нужно использовать любые возможности для наказания (в том числе прибегать к помощи посторонних людей)	4,7	13	2,4	16
10	Нужно наказывать любого без разбора	2,2	15	2,6	15
11	Не нужно наказывать никого вообще	1,7	16	15,0	3
12	Достаточно сделать замечание или выговор	6,7	10	27,9	1
13	Мера наказания должна зависеть от отношения к человеку (чем он ближе, тем мягче наказание)	3,0	14	2,8	14
14	Ни в коем случае нельзя наказывать самому как вздумается	11,4	8	6,7	11
15	Нужно наказывать всех одинаково	4,7	12	1,7	17
16	Наказание должно учитывать возможные последствия поступка (если последствия очень плохие, то наказание строгое)	17,8	6	8,4	8
17	При вынесении наказания нужно учитывать все обстоятельства, повлиявшие на совершенное действие	19,9	4	11,3	5

Примечание: Т – «тяжелые» нарушения, Л – «легкие» проступки.

Переходя к рассмотрению частот выбора отдельных принципов, прежде всего, укажем, что в "тяжелых" ситуациях ведущие места занимают 6 принципов: № 5 – «наказание должно определяться по закону», № 4 – «виновник должен возместить нанесенный ущерб», № 3 – «виновник должен быть строго наказан», № 17 – «необходимо учитывать обстоятельства», № 1 – «беспристрастность», № 16 – «необходимо учитывать последствия». Эти принципы наказания выбирают от 34% до 17,8% всех детей.

В "легких" ситуациях картина оказывается более пестрой. Явно выделяются только один принцип: № 12 – «достаточность словесного порицания» (27,9%). Еще несколько принципов (№ 4 – «виновник должен возместить нанесенный ущерб», № 11 – «не нужно наказывать никого вообще», № 17 – «необ-

ходимо учитывать обстоятельства», № 3 – «виновник должен быть строго наказан») получили от 18,6 % до 12% выборов.

В целом, в «тяжелых» ситуациях представления детей о справедливости наказания оказываются более четкими и определенными, т.к. они выбирают в основном одни и те же 6 принципов, на которые суммарно приходится около 70% всех совершаемых ими выборов. В «легких» ситуациях картина иная. Хотя, как мы уже видели, тут тоже есть несколько более часто выбираемых принципов, они не занимают доминирующего положения. То есть в «легких» ситуациях наблюдается большее разнообразие в выборе детьми принципов справедливого наказания. Возможно, взрослые не акцентируют внимание детей, т.е. не проговаривают свои решения и не комментируют свои

действия по поводу справедливого наказания в ситуациях небольших проступков и, тем более, не обращают внимания на поведение, которое является нормативным. К примеру, учитель хвалит ребенка за то, что он поднял брошенный кем-то фантик (сверхнормативный поступок) и наказывает того, кто его бросил (ненормативный поступок), но не замечает тех, кто всегда их кладет в корзину для мусора (нормативный поступок). Поведение человека в пределах нормы не «выпячивается» из общего фона жизни. Другими словами нормативные поступки в отличие от ненормативных и сверхнормативных остаются без внимания и не всегда поощряются взрослыми. В результате представления о справедливом наказании в житейских ситуациях, где люди совершают негативные поступки, формируются в процессе социализации стихийно и как следствие носят разнообразный характер.

В силу того, что методика предусматривает разбиение ситуаций на основе заложенных в ней параметров, то возможен более детальный анализ представлений о справедливости наказания, который позволяет обнаружить влияние этих параметров на ответы респондентов. Для детального анализа рассмотрим только первые шесть ситуаций, которые отнесены к «тяжелым», т.к. наибольшие отличия между детьми в выборе принципов наказания наблюдаются именно в них.

В табл. 2 приведены относительные частоты использования учениками трех 4-х классов принципов наказания в ситуациях «тяжелых» правонарушений. В ней сравниваются специфика выборов принципов справедливого наказания в двух случаях:

1) пострадавший является близким человеком респонденту (ПБ) (соответственно наказывается незнакомый человек) и

2) виновный является близким человеком (ВБ) (соответственно пострадавший далекий человек) к респонденту. Сравнение проводилось с целью выяснения пристрастности детей при вынесении наказаний. Статистические значимые отличия между

показателями по двум типам ситуаций обнаружены в применении принципов:

№ 1 – «беспристрастность»;

№ 3 – «строгость»;

№ 4 – «возмещение ущерба»;

№ 5 – «законность»;

№ 6 – «отказ принимать решение»;

№ 13 – «зависит от отношения»;

№ 16 – «наказать всех одинаково».

Проанализируем вышеуказанные отличия с психологической точки зрения. В случае, когда виновный – близкий человек, принцип, связанный с беспристрастностью, резко выделяется на фоне применения других принципов справедливого наказания. Почти 40% детей указали на него (в зависимости от конкретного класса процент варьировался от 56% до 13%). Около половины детей указывают на необходимость соблюдения законности и почти столько же – на необходимость возмещения ущерба. Иная последовательность принципов наблюдается в ситуациях, когда близкий человек оказывается не виновной, а пострадавшей стороной. В таком случае на передний план у детей выходят принципы законности, возмещения ущерба и строгости наказания. Таким образом, главное отличие между ситуациями двух типов состоит в том, что при необходимости наказания для «своего», т.е. близкого человека детьми предпочитается объективность, а при необходимости наказания «чужого» – строгость.

Таким образом, дети в младшем школьном возрасте в основной своей массе придерживаются житейского принципа «своя рубашка ближе к телу». При этом они хорошо понимают, что наказания заслуживает и близкий человек, если он совершил противоправный поступок, но наказывать его следует несколько мягче, чем далекого человека. Однако все эти отличия по-разному проявляются в реальных малых группах – в отдельных классных коллективах учащихся.

Таблица 2

Относительные средние частоты использования принципов наказания в ситуациях "тяжелых" правонарушений (%)

№	Относительные частоты в конкретных ситуациях												
	Все (193 уч.)		φ	4а (23 чел.)		4б (21чел.)		4в (25 чел.)		φ	φ	φ	
	ВБ	ПБ		ВБ	ПБ	ВБ	ПБ	ВБ	ПБ				4а-4б	4а-4в	4б-4в
1	38,1	14,2	5,5*	26,1	17,4	31,0	7,1	56,0	10,0			2,02**	1,72**
2	1,8	0,8		2,2	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0				
3	16,8	33,4	3,8*	28,3	39,1	16,7	38,1	12,0	30,0				
4	25,1	37,8	2,8*	28,3	45,7	23,8	33,3	30,0	48,0				
5	26,4	41,5	3,1*	17,4	32,6	35,7	54,8	26,0	40,0				
6	9,6	3,9	2,3*	4,3	0,0	2,4	4,8	8,0	2,0				
7	10,6	13,5		13,0	10,9	9,5	9,5	0,0	6,0			2,58*	
8	8,0	7,0		6,5	4,3	14,3	0,0	6,0	6,0				
9	4,1	4,9		4,3	13,0	4,8	0,0	2,0	12,0	2,45*			2,39*
10	2,1	2,1		0,0	4,3	9,5	0,0	2,0	2,0				
11	1,0	1,0		2,2	0,0	4,8	0,0	2,0	0,0				
12	7,0	5,2		15,2	2,2	2,4	0,0	4,0	0,0	1,67**			
13	6,5	1,0	2,9	0,0	0,0	9,5	2,4	2,0	0,0				
14	14,0	11,9		13,0	8,7	19,0	9,5	10,0	16,0				
15	2,1	11,1	3,8*	4,3	10,9	2,4	2,4	2,0	18,0				1,91**
16	16,1	21,5		17,4	8,7	14,3	28,6	28,0	30,0	1,75**	1,94**		
17	21,0	18,7		17,4	6,5	7,1	23,8	30,0	20,0	1,67**			2,08**

Примечания: 1) содержание принципов наказания соответствует табл.1 и 2; 2) ПБ – потерпевший является близким; ВБ – виновник является близким; 3) φ – критерий Фишера, где: * – отличия, достоверные на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$ и ** – $p \leq 0,05$; 4) в последних трех колонках жирным выделены отличия, относящиеся к ситуациям типа ВБ, - курсивом – к ситуациям типа ПБ.

Для проверки выдвинутой гипотезы о влиянии учителя на развитие представлений о справедливости сравним результаты трех классных коллективов. В табл. 2 приведены итоги диагностики представлений о ретрибутивной справедливости в двух классах одной гимназии (4б и 4в) и одного класса другой (4а). Значимые отличия между классами в случае, когда близкий человек является виновником, наблюдаются по следующим принципам: № 1 – «беспристрастность» (в этом случае мы видим гораздо более высокий показатель в 4в классе); № 7 – «сила наказания должна соответствовать тяжести проступка» (в этом случае, наоборот, в 4в классе самый низкий показатель, а в 4а – самый высокий); № 12 – «достаточно сделать замечание» (вновь наблюдается самый высокий показатель в 4а); № 17 – «при наказании необходимо учитывать все обстоятельства» (более

высокие показатели в 4б и особенно в 4в. Эти данные говорят о том, что в двух классах (4б и особенно 4в) акцент делается на объективности и необходимости тщательного анализа конкретной ситуации. В одном классе (4а) центральное место занимает проблема силы или слабости наказания.

В случае, когда близкий человек является пострадавшим лицом, картина оказывается несколько иной. В двух классах, относящихся к разным школам (4а и 4в) дети склонны использовать любые возможности для наказания виновника (постороннего человека), а в одном (4б) – нет. В двух классах, относящихся к одной и той же школе (4б и 4в), дети считают, что при вынесении наказания нужно учитывать не только сам проступок, но и его последствия. Наконец, такие же различия обнаруживаются по последнему принципу – «при наказании необходимо учитывать все обстоятельства».

Вновь более высокие показатели наблюдаются в 4б и 4в.

В целом, полученные результаты подтверждают, что дети одного и того же возраста в различных классах и школах имеют определенные особенности в выборе принципов наказания. Эти различия могут быть связаны, с нашей точки зрения с двумя факторами: 1) влияние личности конкретного педагога, постоянно работающего с данным классом; 2) влияние уровня когнитивного развития детей, который неодинаков в разных школах. В частности, в нашем случае школа, к которой относился 4а класс, была самой обычной, обучающей детей по месту жительства, а другая (классы 4б и 4в) – специализированной. Тем не менее, и внутри этой школы между двумя классами наблюдаются определенные различия, которые, как раз, указывают на роль учителя, на влияние, оказываемое им на детей.

Основные выводы

1. Дети в возрасте 10-11 лет не однородны в представлениях о ретрибутивной справедливости. В ядро их представлений о справедливости наказания при серьезных нарушениях входят более конкретные представления о законности, возмещении ущерба, строгости наказания, необходимости учета обстоятельств и беспристрастности. В «тяжелых» ситуациях представления о справедливости наказания у детей имеют большее сходство, чем в «легких».

2. В «легких» ситуациях ядро представлений о справедливости наказания более расплывчато и включает в себя следующие принципы: достаточность словесного замечания, отсутствие необходимости в наказании, возмещение ущерба, учет обстоятельств, строгость.

3. Коллектив младших школьников складывается на протяжении 4-х лет совместной деятельности и общения, как правило, под руководством одного и того же педагога, что, во-первых, обуславливает его влияние на формирование у детей представлений о справедливости наказания, во-вторых, может привести к возникновению в коллективе некоторых внутренних правил справедливого наказания (субкультурные правила, и в этом случае влияние значимого взрослого может принять не прямой, а косвенный характер. Для уточнения этого замечания необходимы дополнительные исследования.

Литература

1. Алишев, Б.С., Анিকেенко, О.А. Студенты о справедливости в сфере распределения // Социологические исследования. – 2007. – №11. – С.103-110.
2. Алишев, Б.С., Анিকেенко, О.А., Крючкова А.И. Особенности восприятия справедливости наказания в разных культурах // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С.44-56.
3. Анিকেенко, О.А. Диагностические решетки для изучения представлений о справедливости // Методы изучения социальных и ценностных представлений студентов. Методические рекомендации / Под ред. Б.С. Алишева. – Казань: Изд-во "Данис" ИПП ПО РАО, 2006. – С.27-33.
4. Бергер, П., Лукман, Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: "Медиум", 1995.
5. Лейнг, К., Стефан, У.Дж. Социальная справедливость с точки зрения культуры // Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. – СПб., 2003.
6. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология, развитие, детство, отрочество. – М.: Изд. центр «Академия», 2000.

УДК 159.921.

ВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ИСПЫТУЕМЫХ С ШИРОКИМ И УЗКИМ ДИАПАЗОНОМ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ

Л.В.Артищева

Аннотация

В статье рассматривается образ психических состояний лиц с узким и широким диапазоном эквивалентности во временном континууме прошлое-настоящее-будущее. Показана динамика образа психического состояния, его интенсивность в зависимости от стилевых предпочтений.

Ключевые слова: образ психического состояния, динамика, когнитивные стили, временной континуум

Abstract

The article considers the image of mental states of persons with a narrow and a wide range of equivalence in the time continuum 'past-present-future'. We show the changes of the image of mental state, its intensity depending on the style preferences.

Keywords: image of mental state, dynamics, cognitive styles, time continuum.

Психическое состояние выступает информацией о происходящих в человеке процессах в определенных ситуациях жизнедеятельности (физиологические изменения, протекание психических процессов, поведенческие реакции и т.д.). Находясь в определенном состоянии, человек может интроспективно описать, охарактеризовать, оценить его. Представление о психическом состоянии или презентация состояния в сознании есть образ психического состояния. Построение образа психического состояния происходит во время переживания человеком данного состояния. «Высшим уровнем субъективного отражения является осознанный образ состояний, в нем воедино слиты знание, переживание и отношение...» [2, с. 64].

Человек всегда распознает состояние, в котором находится в данный момент времени, помнит о своих прошлых переживаниях, состояниях и может представить себя, находясь в определенном состоянии в будущем. Образ психического состояния предстает перед нами в трех аспектах: как образ актуального состояния, переживаемого в данный момент, формирование которого зависит от степени осознанности и рефлексии; как образ пережитого состояния, т.е. представления, образ памяти, который обогащается в процессе жизнедеятельности; как образ желаемого (искомого) состояния, в котором отражены мотивы и цели [1, с. 2].

«Образ состояния может быть достаточно полным при условии его развитости и сформированности» [5, с. 504]. Являясь обобщенным представлением о состоянии, образ характеризуется внутренними процессами переживания и когнитивными процессами познания своих переживаний. Образ психического состояния представляет собой ментальную структуру состояния в содержании субъективного опыта человека. Формирование актуального образа проходит под влиянием структур опыта, но и сам образ является структурным элементом опыта,

обогащая его в процессе жизнедеятельности человека [4; 6].

Когнитивные стили, являясь личностной характеристикой, не только обусловлены особенностями организации субъективного опыта, но и влияют на индивидуальные различия в восприятии, настраивают протекание когнитивных процессов, к которым мы можем отнести и формирование образа психических состояний. Когнитивные стили пронизывают все уровни отражения. Это ментальная характеристика, как и образ состояний, критерий построения образа мира, познавательного образа, образа себя, а образ состояний выступает составляющей этих образов [7; 8].

В данном контексте было проведено исследование, направленное на определение временных особенностей образов психических состояний в зависимости от когнитивного стиля узкий-широкий диапазон эквивалентности. Данный стиль определяет особенности организации понятийного опыта, оказывающие влияние на субъективные критерии категоризации объектов. Испытуемые с узким диапазоном эквивалентности имеют больше категорий, которыми они оперируют. Они более чувствительны к переменам в силу повышенной дифференцированности и выделяют больше признаков содержащихся в образе [7].

Методика. В исследовании приняло участие 93 человека (студенты: 11 юношей, 82 девушки). В их задачу входило оценивание своих психических состояний в диапазоне от года назад (прошлое) до года вперед (будущее) через актуальное время (настоящее). Отметим, что прошлое представлено временными срезами *неделя назад, месяц назад, год назад*, будущее – *неделя вперед, месяц вперед, год вперед*, настоящее – *актуальное время* (здесь и сейчас). Применялась методика «Рельеф психического состояния», содержащая сорок основных характеристик психического состояния. Показатели методики распределены в четырех подструктурах, включающих по десять показателей в

каждой: психические процессы, физиологические реакции, переживание, поведение. Каждый показатель имеет 11 уровней выраженности [3]. Временные особенности образа психического состояния оценивались по динамике интенсивности значений каждого

показателя. Когнитивный стиль узкий-широкий диапазон эквивалентности определялся с помощью методики «Свободная сортировка объектов» предложенная В.Колгой. Данные были статистически обработаны.

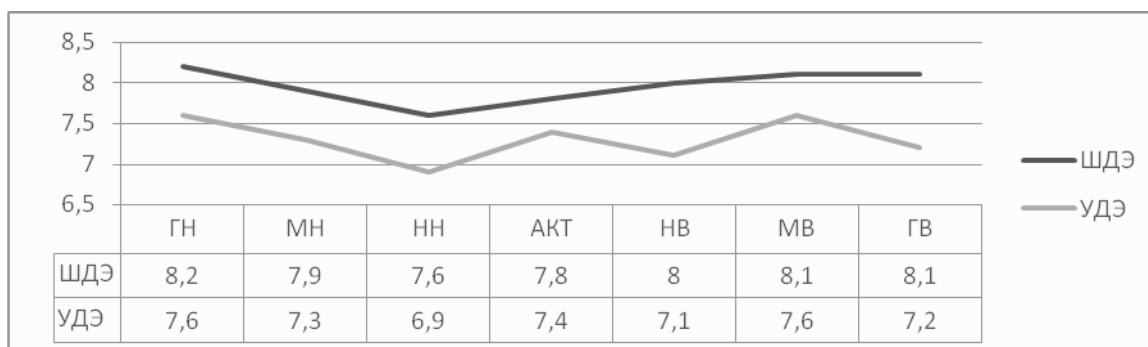


Рисунок 1. Динамика образа психического состояния во временном континууме

Условные обозначения: ШДЭ – широкий диапазон эквивалентности, УДЭ – узкий диапазон эквивалентности. ГН-год назад, МН-месяц назад, НН-неделя назад, АКТ–актуальное, НВ-неделя вперед, МВ-месяц вперед, ГВ-год вперед.

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим специфику образов психических состояний испытуемых двух полюсов когнитивного стиля *узкий-широкий диапазон эквивалентности* (УДЭ, ШДЭ) во временном континууме *прошлое-настоящее-будущее* (рис. 1). Для этого нами были подсчитаны средние значения 40 характеристикообразас учетом стилевых критериев в каждом временном интервале.

Отметим, что оба графика демонстрируют провисание, т.е. снижение значений интенсивности образов состояний в срезе *неделя назад*, которая возрастает в срезе *год назад*. Образ состояний испытуемых с широким диапазоном эквивалентности во всем временном континууме характеризуется наибольшей интенсивностью, которая имеет плавные изменения во времени.



Рисунок 2. Динамика подструктуры психические процессы образов состояний в континууме *прошлое-настоящее-будущее*

Условные обозначения: ШДЭ – широкий диапазон эквивалентности, УДЭ – узкий диапазон эквивалентности. ГН-год назад, МН-месяц назад, НН-неделя назад, АКТ–актуальное, НВ-неделя вперед, МВ-месяц вперед, ГВ-год вперед.

График динамики образа состояний испытуемых с узким диапазоном эквивалентности носит зигзагообразный характер с небольшим разбросом значений.

Далее проанализируем во временном континууме специфику подструктур образов состояний каждой группы испытуемых. Для этого подсчитывалось среднее значение каждой подструктуры с учетом стилевых особенностей и временного континуума. В качестве иллюстрации приведем график динамики подструктуры *психические процессы* (рис.2).

Выявлена общая тенденция провисания графиков интенсивности в срезе *неделя назад* с плавным возрастанием значений к срезу *год назад*. В интервалах будущего времени образы состояний демонстрируют сближение значений в срезе *месяц вперед* и расхождение графиков в срезах *неделя и год назад*. Во всем временном континууме наибольшая интенсивность подструктуры отмечена в образах испытуемых с широким диапазоном эквивалентности.

Проанализируем далее подструктуру *физиологические реакции*. Данная подструктура в образах испытуемых с широким и узким диапазоном эквивалентности имеет близкие значения своих характеристик, при этом ее выраженность с небольшими различиями меняется во временном континууме. Так, например, подструктура образа состояний испытуемых с широким диапазоном эквивалентности имеет большую интенсивность в срезах *год назад, месяц назад, неделя вперед, год вперед*. В остальных интервалах времени большую интенсивность под-

структура имеет в образах состояний испытуемых с узким диапазоном эквивалентности.

Специфика подструктуры *переживания* образов состояний испытуемых с узким и широким диапазоном эквивалентности следующая. Обнаружена общая тенденция: графики изменений интенсивности подструктуры имеют зигзагообразный характер. Во всем временном континууме наибольшая интенсивность подструктуры выявлена в образах состояний испытуемых с широким диапазоном эквивалентности.

Проанализируем интенсивность подструктуры *поведение*. Динамика обоих графиков интенсивности образа носит зигзагообразный характер. Наибольшая разница в значениях отмечается в интервалах прошлого. Подструктура *поведение* большую интенсивность демонстрирует в образах испытуемых с широким диапазоном эквивалентности, но в *актуальное время* интенсивность в обоих случаях имеет близкие значения.

Далее рассмотрим средние значения показателей образа состояний. В таблице 1 отражена динамика образа состояний испытуемых с широким диапазоном эквивалентности.

Отметим, что ведущими подструктурами образов состояний испытуемых с широким диапазоном эквивалентности являются *психические процессы, переживания*. Испытуемые оценивают показатели этих подструктур как более интенсивные. Особенно выраженными являются *особенности представлений, воображение, волевые процессы, оптимистичность, легкость и раскованность переживаний*.

Таблица 1

Средние значения показателей образов состояний испытуемых с широким диапазоном эквивалентности в диапазоне *год назад – год вперед*

Название показателей	Временной континуум						
	ГН	МН	НН	акт	НВ	МВ	ГВ
Психические процессы							
1.Ощущ-ие. Чув-ть к внеш.возд-ям	7,3	6,8	6,8	7,3	7,1	6,6	6,7
2.Четкость, осозн-сть восприятия	8,7	8,1	8,4	8,7	9,3	8,5	8,8
3.Особенности представлений	9,3	9,1	8,7	8,7	9,6	8,8	9,0
4.Память	8,5	9,0	8,1	8,4	9,2	9,3	9,3
5.Мышление	8,3	8,7	8,5	8,7	9,0	8,8	9,0
6.Воображение	9,2	9,0	8,3	8,8	9,4	9,3	9,5
7.Речь	8,9	7,7	8,1	8,7	8,6	7,8	8,6
8.Эмоциональные процессы	9,0	8,3	7,9	8,2	8,6	8,5	8,3

9.Волевые процессы	9,3	8,3	8,4	8,6	9,6	9,4	8,8
10.Внимание	8,7	7,4	7,6	7,3	8,0	8,8	8,9
Физиологические реакции							
11.Температурные ощущения	7,6	7,3	7,4	6,7	7,3	7,8	7,7
12.Состояние мышечного тонуса	8,0	7,5	7,1	7,1	6,4	6,9	7,8
13.Координация движений	7,7	8,5	7,0	8,3	7,8	8,0	8,1
14.Двигательная активность	8,7	7,1	7,1	8,2	7,7	8,4	8,5
15.Сердечно-сосудистая система	7,5	7,3	7,3	7,6	6,0	7,2	7,8
16.Прояв-я со стор. органов дых-ия	8,0	7,4	6,6	6,8	7,8	7,6	7,5
17.Состояние потоотделения	8,0	7,6	5,9	7,3	6,3	7,3	7,1
18.Ощущения со стороны ЖКТ	7,7	7,1	6,3	7,2	7,2	6,7	6,7
19.Сост-е.слиз.оболоч. полости рта	6,8	6,2	6,2	6,3	6,2	6,3	7,3
20.Окраска кожных покровов	7,3	7,3	6,5	7,0	7,0	7,2	7,5
Шкала переживаний							
21.Тоскливость-веселость	8,3	7,9	7,9	8,0	8,4	8,6	8,6
22.Грустность-оптимистичность	8,6	8,3	7,8	8,0	8,6	9,1	8,6
23.Печаль-задорность	8,5	8,3	7,7	8,0	8,2	8,3	8,0
24.Пассивность-активность	8,6	8,2	7,6	8,1	8,6	8,6	8,2
25.Сонливость-бодрость	8,4	8,4	8,2	8,9	9,0	8,3	7,8
26.Вялость-бойкость	8,5	8,0	8,2	7,8	8,4	8,4	8,2
27.Опускает-поднимает	8,7	8,1	7,7	7,6	9,3	8,3	8,6
28.Напряженность-расслабленность	8,3	8,0	7,1	8,4	8,1	8,5	8,1
29.Тяжесть-легкость	9,0	8,7	7,6	8,3	9,2	8,7	8,3
30.Скованность-раскованность	8,3	7,7	8,2	8,3	8,8	8,5	8,3
Поведение							
31.Пассивность-активность	8,3	7,6	8,0	7,6	9,1	8,1	8,3
32.Непоследовательность-последовательность	7,9	8,1	8,4	7,3	7,5	8,5	7,3
33.Импульсивность-размеренность	6,9	6,2	6,7	5,3	6,5	7,6	6,9
34.Необдуманность-продуманность	7,6	7,8	7,4	7,8	7,5	8,0	6,9
35.Неуправляемость-управляемость	8,5	8,8	7,9	7,8	8,0	8,1	8,1
36.Неадекватность-адекватность	8,1	8,6	7,8	8,3	7,8	7,9	8,0
37.Расслабленность-напряженность	6,8	7,7	7,3	5,6	5,3	6,6	7,5
38.Неустойчивость-устойчивость	7,7	7,4	7,1	7,8	6,8	7,4	7,0
39.Неуверенность-уверенность	9,0	8,3	8,3	8,4	9,2	8,6	8,9
40.Закрытость-открытость	8,2	7,0	7,8	8,1	8,1	8,8	8,2

Условные обозначения: гн – год назад, мн – месяц назад, нн – неделя назад, акт – актуальное, нв – неделя вперед, мв – месяц вперед, гв – год вперед.

Таблица 2

Средние значения показателей образов состояний испытуемых с узким диапазоном эквивалентности в диапазоне год назад – год вперед

Название показателей	Временной континуум						
	гн	мн	нн	акт	нв	мв	гв
Психические процессы							
1.Ощущ-ие. Чув-ть к внеш.возд-ям	7,1	7,7	6,3	6,6	8,5	7,9	7,2
2.Четкость, осозн-сть восприятия	8,2	7,9	7,3	8,3	8,2	8,7	7,7
3.Особенности представлений	8,7	8,1	7,7	8,5	8,6	8,9	8,5
4.Память	7,7	6,9	6,9	7,5	7,2	6,8	7,2
5.Мышление	8,0	7,5	6,8	7,6	7,3	7,5	6,5
6.Воображение	8,5	8,5	8,3	8,5	8,5	9,0	8,3
7.Речь	7,3	8,0	6,5	7,5	6,7	8,0	7,6
8.Эмоциональные процессы	8,3	8,0	7,5	7,6	6,8	7,5	8,1
9.Волевые процессы	7,5	7,2	6,8	6,8	7,4	7,5	6,7
10.Внимание	7,4	6,5	5,5	6,7	6,4	6,6	6,5

Физиологические реакции							
11. Температурные ощущения	8,2	7,1	8,1	7,0	7,3	7,0	7,8
12. Состояние мышечного тонуса	8,3	7,7	7,8	7,5	7,0	7,1	7,6
13. Координация движений	7,8	7,3	6,3	7,5	6,9	7,6	6,4
14. Двигательная активность	6,9	6,9	6,3	6,3	6,7	7,1	6,9
15. Сердечно-сосудистая система	8,3	6,7	8,0	7,4	7,2	7,1	7,3
16. Прояв-я со стор. органов дых-ия	7,9	7,4	6,5	7,7	6,9	8,0	7,5
17. Состояние потоотделения	7,4	7,3	7,1	7,4	6,5	7,0	7,6
18. Ощущения со стороны ЖКТ	7,7	7,6	7,5	8,2	7,1	8,4	8,4
19. Сост-е. слиз. оболоч. полости рта	6,5	6,9	5,5	7,4	7,0	7,8	7,1
20. Окраска кожных покровов	6,8	6,5	6,5	6,8	5,7	7,6	6,8
Шкала переживаний							
21. Тоскливость-веселость	8,0	7,5	6,9	7,5	6,5	7,9	7,0
22. Грустность-оптимистичность	7,9	7,7	7,2	7,8	6,5	7,9	7,5
23. Печаль-задорность	7,5	7,5	7,0	7,3	6,6	7,9	7,4
24. Пассивность-активность	7,5	7,4	6,5	7,0	7,8	7,8	6,8
25. Сонливость-бодрость	7,4	7,5	6,5	6,0	7,0	7,9	7,1
26. Вялость-бойкость	7,4	7,3	6,5	6,5	7,3	7,6	7,2
27. Опускает-поднимает	7,6	7,7	6,7	6,9	6,7	7,6	6,8
28. Напряженность-расслабленность	7,8	7,5	7,7	7,3	6,3	7,6	7,1
29. Тяжесть-легкость	8,0	6,5	7,3	7,3	6,5	7,5	7,4
30. Скованность-раскованность	8,1	7,7	7,5	7,5	7,2	7,7	7,6
Поведение							
31. Пассивность-активность	7,8	7,2	6,6	6,6	7,4	7,6	7,0
32. Непоследовательность-последовательность	7,6	7,3	7,3	7,9	6,9	8,6	7,0
33. Импульсивность-размеренность	6,3	5,6	6,3	6,6	7,5	6,6	6,2
34. Необдуманность-продуманность	7,0	7,0	6,0	7,3	7,5	7,6	7,2
35. Неуправляемость-управляемость	7,3	7,4	7,2	9,0	7,1	7,5	6,5
36. Неадекватность-адекватность	8,0	7,4	7,6	9,0	8,3	7,5	7,4
37. Расслабленность-напряженность	4,4	6,0	5,8	4,5	5,5	6,2	4,8
38. Неустойчивость-устойчивость	7,5	6,4	6,1	7,5	7,6	6,4	6,5
39. Неуверенность-уверенность	8,2	7,3	7,0	8,5	7,8	8,3	7,4
40. Закрытость-открытость	7,9	7,6	7,1	7,7	7,1	8,1	7,5

Условные обозначения: гн – год назад, мн – месяц назад, нн – неделя назад, акт – актуальное, нв – неделя вперед, мв – месяц вперед, гв – год вперед.

Также во всем временном континууме отмечают улучшение координации движений, повышение двигательной активности (блок *физиологические реакции*), активность, управляемость, адекватность, уверенность и открытость поведения (блок *поведение*).

Характеристики образов состояний испытуемых с широким диапазоном эквивалентности демонстрируют выраженное снижение значений в срезе *неделя назад*. В отдаленном прошлом (*год назад*) они представлены испытуемыми более интенсивно, чем в отдаленном будущем (*год вперед*).

Рассмотрим далее характеристики образов состояний испытуемых с узким диапазоном эквивалентности во всем временном континууме (табл.2).

При анализе данных таблицы 2 было выявлено следующее. Ведущей подструктурой образов состояний является *психические процессы*, характеристики которой демонстрируют большую во времени интенсивность. Наиболее выраженными характеристиками являются *особенности представлений, воображение*. Также испытуемыми отмечается ощущение тепла, небольшое усиление сердечной деятельности, чувство легкого голода (блок *физиологические реакции*), адекватность и уверенность поведения (блок *поведение*). Показатели образов состояний демонстрируют различную динамику в зависимости от подструктур, их включающих. Но можно выделить общую тенденцию к снижению интенсивности в срезе *год вперед*, росту значений в срезе *год назад*.

Итак, люди с широким диапазоном эквивалентности характеризуют свои состояния иначе, чем люди с узким диапазоном эквивалентности. Их образ сохраняет наибольшую интенсивность во всех временных диапазонах, в отличие от образа состояний лиц с УДЭ. Данная закономерность обеспечивается подструктурами образа (*психические процессы, физиологические реакции, переживания, поведение*), каждая из которых также демонстрирует высокие значения своих показателей. Испытуемые с ШДЭ отмечают высокую интенсивность переживаний и протекания психических процессов. Относительно актуального времени при интроспективном оценивании своих состояний люди с ШДЭ дают более сниженные значения характеристик, чем при перспективном оценивании. И лишь в годичных интервалах прошлого и будущего значения выравниваются. Изменение образа состояний у испытуемых с широким диапазоном эквивалентности носит плавный характер. Изменение образа состояний испытуемых с УДЭ, напротив, носит ярко выраженный зигзагообразный характер. Испытуемые с УДЭ демонстрируют большую выраженность значений психических процессов, чем других подструктур. При этом отметим, что испытуемые с обоими полюсами когнитивного стиля в своих оценках состояний выделяют высокими значениями особенности представлений и воображение.

Литература

1. Артищева, Л.В. Сравнительные характеристики субъективных образов психических состояний: «прошлое», «настоящее», «будущее» / Л.В. Артищева // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. Науки. – 2011, Т.153, кн.5. – С. 17-24
2. Дикая, Л.Г., Семикин, В.В. Регулирующая роль образа функционального состояния в экспериментальных условиях деятельности // Психол. журнал. – 1991. – т.12, №1. – С. 55-65.
3. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. проф. А.О. Прохорова. – СПб.: Речь, 2004. – 480 с.
4. Прохоров, А.О. Образ психического состояния: феноменологические особенности // Вопросы социальной психологии. Вып. 8 (13). Сб. научных трудов. - Саратов: ИЦ "Наука", 2012. - С. 39-51.
5. Прохоров, А.О. Системно-функциональная модель регуляции психических состояний // Психология состояний. Хрестоматия / Под ред. проф. А.О. Прохорова. - М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – С. 496-512.
6. Прохоров, А.О., Артищева, Л.В. Образ психического состояния: пространственно-временная структура / А.О. Прохоров, Л.В. Артищева // Ученые записки Казанского ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – 2011, Т.153, кн.5. – С. 42-50.
7. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
8. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

УДК 159.95

К ВОПРОСУ О НАПРАВЛЕННОСТИ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ И СПОСОБНОСТИ К РЕФЛЕКСИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

М.Е.Валиуллина

Аннотация

В статье проводится анализ представлений о понятии образа мира. Подчеркивается существующая взаимосвязь между мировоззрением, способностью к рефлексии и особенностями переживаний психических состояний. Отмечается важность рефлексии в осознании направленности саморазвития с целью формирования мировоззренческой позиции, позволяющей использовать различные приемы саморегуляции психического состояния с учетом индивидуальных особенностей личности.

Ключевые слова: мировоззрение, образ мира, направленность саморазвития личности, психические состояния, рефлексия, юношеский возраст.

Abstract

This article analyzes the notions of mental representation. It emphasizes the existing interrelation between world view, ability to reflection and experiences of mental states. The paper notes the importance of reflection in

understanding of self-development orientation in order to form the world view, allowing the usage of various methods of mental state self-regulation based on individual personality traits.

Keywords: world view, mental representation, orientation of personal self-development, mental states, reflection, adolescence

Понятие «образ мира», а также близкие по смыслу понятия, такие, как «картина мира», «мировоззренческая позиция», «модель мира», «схема реальности», широко используется в целом ряде гуманитарных наук для обозначения совокупности установок, взглядов, представлений личности об устройстве мира в целом, о своем собственном положении в этом мире и отношении к нему.

Субъективный образ мира, безусловно, базируется и на перцептивных возможностях, передаваемых по наследству, и на накопленном прижизненном опыте, формирующем у человека определенную систему представлений. Со временем относительно устойчивой и значимой становится ценностно-смысловая составляющая образа мира. Немаловажное значение играет и та система веры, которая возвращается, культивируется в человеке по мере его взросления, личностного развития и опять же накопления жизненного опыта в процессе взаимодействия с окружающей средой, в частности, с социумом. Именно верования человека, установки, определяющие то, что может быть в жизни, а чего быть не может, во многом формируют его мировоззренческую позицию.

В последний период своей активной научной деятельности А.Н.Леонтьев уделял большое внимание проблеме построения образа мира личностью. Ведущей идеей его было утверждение о том, что при построении образа предмета, или какой-либо ситуации для человека наибольшее значение имеют не отдельные чувственные впечатления, а образ мира в целом. Пятым квазиизмерением называет А.Н.Леонтьев тот образ, которым открывается человеку объективный мир. Образ мира выстраивается посредством формирования смыслового поля, системы значений. Таким образом, индивид строит во внутриспсихической реальности не мир, а образ, «вычерпывая» его из объективной реальности [8].

Ссылаясь на А.Н.Леонтьева, внесшего качественные изменения в психологическое понятие образа мира, С.Д.Смирнов, заостряет внимание на мысли о том, что образ мира

регулирует и направляет деятельность человека [11]. Ф.Е.Василюк, исследуя проблему построения и понимания образа мира, подчеркивает принципиальное значение эмоциональной компоненты [2], а Е.Ю.Артемьева обращает свое внимание на то, что субъективное представление мира несет в себе опыт всей предыстории психического бытия субъекта [1].

В свою очередь, П.С.Гуревич утверждает, что у каждого человека существует своя мировоззренческая позиция, осознаваемая с разной степенью четкости. Он выделяет и описывает несколько общих мировоззренческих установок – теоцентризм, природоцентризм (космоцентризм), социоцентризм (культуроцентризм), знаниецентризм, антропоцентризм [3]. Первая и вторая установки близки, в том смысле, что обе декларируют наличие Высшей Силы, которая стоит над волей человека и его возможностями. Представители теоцентрического миропонимания в качестве основы, ценностного ядра, вокруг которого выстраивается образ мира, принимают понятие Бога, чьи качества несколько по-разному описываются в различных религиозных доктринах. Тем не менее, Бог всегда признается как Творческое Начало, Высший Разум и т.п. Личность с теоцентрическими установками связывает всё, что наблюдает в мире с центральным понятием Божественного принципа. Бог – высшая ценность, Источник всего.

Люди с природоцентрическим мировоззрением в качестве центрального звена, вокруг которого строится картина мира и его образ, ставят понятие Природы, по сути, обожествляя и одновременно очеловечивая её, отмечая её силу, наделяя её качествами личности, чувствами. Природа поэтизируется, ей восхищаются, её боятся, с ней разговаривают, она кажется столь же непостижимой, полной тайн и загадок, что и Бог.

В отличие от первых двух мировоззренческих позиций, социоцентризм (культуроцентризм), знаниецентризм и антропоцентризм обращены к чисто человеческим ценностям. Картина мира, а, следовательно, и его образ у человека с социоцентрической

позицией жидется на центральной ценности общественных отношений, в которых типичными общностями является семья и народ. Люди, которые в качестве центра для построения образа мира используют знание, признавая, что только фактическое знание достойно быть главной целью и ценностью человека и человечества в целом, относятся к тем, кого П.С.Гуревич определил, как представителей знаниецентризма. Позицию антропоцентризма можно охарактеризовать, как представление, согласно которому человек является центром Вселенной и его цель – осознать себя таким центром и научиться пользоваться открывающимися при этом возможностями. Человек, некоторым образом, ставит себя на место Бога, веря, что познав тайны самого себя, он сможет обладать неограниченными возможностями.

Со временем образ мира у многих людей становится достаточно четко очерченным, но масштабность его в представлениях разных людей весьма различна. Сложность, структурированность, объемность образа мира варьирует в зависимости от гибкости в восприятии новой информации, в зависимости от качества и скорости протекания всех психических процессов. Очевидное влияние на формирование и стабильность образа мира имеют постоянно переживаемые человеком психические состояния, которые можно рассматривать, по мнению А.О.Прохорова, как «промежуточное звено между психическими процессами и свойствами личности» [10, с. 59].

Каждое психическое состояние на определенное время характеризует особенности психической деятельности и имеет четкие временные границы. А.О.Прохоров предлагает рассматривать психические состояния как единство переживания человека и его поведения в определенной ситуации жизнедеятельности, поскольку сама ситуация является важным стимулом, вызывающим конкретное психическое состояние.

Некоторые психические состояния способствуют раскрытию личности для новых знаний и впечатлений, вызывая у неё доверие к происходящему вокруг. Иные, наоборот, приводят к активизации внутриличностных защитных механизмов, не позволяющих человеку расширить свои представления как о себе, так и о внешней стороне бытия, в

частности, о других людях и возможностях взаимоотношений с ними.

В этой связи, большое значение в формировании образа мира играет склонность личности к рефлексии. Рефлексия, как психическое явление, это способность к осмыслению происходящего, к сознательной оценке событий, переживаний как во внутрипсихическом, так и во внешнем жизненном пространстве [5; 6; 9; 13].

Благодаря способности к рефлексии человек может не только фиксировать происходящие события в своём сознании и памяти, как факты, каждый из которых можно описать словами, причислить к какой-то категории и классификации. Он также оказывается в состоянии сопоставлять факты, анализировать их, строить приблизительные прогнозы на будущее, давать оценку своим мыслям, переживаниям и поступкам и сравнивать опыт настоящего с прошлым. Рефлексируя, человек, таким образом, постоянно уточняет для себя картину мира и своё положение в нём. Это дает возможность достаточно адекватно реагировать на постоянно изменяющиеся условия окружающей среды. Рефлексия позволяет корректировать субъективную картину мира в соответствии с внешними переменами. Развитая рефлексивность, как свойство достаточно зрелой личности, позволяет сознательно работать с защитными механизмами и осознанно совершать усилия во имя преодоления барьеров в принятии новой, но не всегда приятной информации. В переживании далеко не всегда комфортных психических состояний.

Чрезмерно развитая, устойчивая привычка подвергать рефлексии самые разные жизненные события и свой собственный жизненный опыт не всегда положительно сказывается на психическом состоянии человека. Избыточная рефлексивность может граничить с навязчивостью. Рефлексивность можно развивать, но с учетом индивидуальных особенностей и предрасположенностей человека. В некоторых случаях необходимы методы, позволяющие хотя бы на время снизить уровень рефлексивности.

Уже сложившаяся картина мира условно вносит свои коррективы и ограничения в процесс восприятия человеком того, что происходит в рамках его собственной психики и во внешнем окружении. Очевидно,

что наличие различных ценностных приоритетов, мировоззренческих позиций, неизбежно порождает переживание разных психических состояний в одной и той же ситуации жизнедеятельности.

Нами было проведено исследование, целью которого было выявление закономерностей соотношения определенных типов рефлексии, характеристик переживания психического состояния, переживаемого в экстремальной жизненной ситуации и некоторых мировоззренческих установок, являющихся составной частью общей картины мира личности, а, следовательно, влияющих непосредственно или опосредованно на индивидуальный образ мира.

Для определения степени теоцентричности или антропоцентричности картины мира была выбрана методика «Опросник индивидуальной религиозности» Ю.В.Щербатых [12]. Автор методики считает, что интегральный уровень религиозности будет зависеть от различных по своему характеру мотиваций и потребностей личности. При этом, автор понимает под религиозностью как непосредственную веру в Бога с опорой на определенную религиозную доктрину, так и веру в могущество неких законов природы, мистических сил. Предложенная им структура индивидуальной религиозности состоит из восьми отдельных показателей.

Шкалы, выделенные в методике следующие: 1) шкала отражает отношение испытуемого к религии как философской концепции (гносеологические корни религиозности и склонность к идеалистической философии); 2) шкала выясняет отношение испытуемого к магии; 3) шкала определяет у человека тенденцию искать в религии поддержку и утешение; 4) шкала выявляет стремление человека соблюдать внешние признаки религиозности, зависимость от них; 5) шкала определяет интерес к загадочным и таинственным явлениям, таким как парадоксы пространства и времени, телепатия, телепортация и т.п. (то есть интерес к парапсихологии), по отношению к которым вера пока играет значительно большую роль, чем знание 6) шкала определяет у испытуемого тенденцию верить в Творца и признавать существование Высшей Силы, создавшей весь мир; 7) шкала выясняет наличие религиозного самосознания, т.е. внутренней потребности в религиозном

веровании; 8) шкала выясняет отношение к религии, как образцу моральных норм.

Следует заметить, что каждую из шкал можно соотнести с определенной мировоззренческой установкой, в соответствии с классификацией, предлагаемой П.С.Гуревичем. Так, низкие результаты по шкале № 1 могут отражать знаниецентрическую позицию, в то время как высокие – природоцентрическую; низкие баллы по шкале № 2 также – знаниецентрическую, высокие – природоцентрическую; низкие баллы по шкале № 3 – свидетельствуют об антропоцентрической установке, высокие – о теоцентрической; низкие баллы по шкале № 4 – антропоцентрическая позиция, высокие – теоцентрическая; низкие баллы по шкале № 5 – знаниецентрическая позиция, высокие – природоцентрическая; низкие баллы по шкале № 6 – антропоцентрическая позиция, высокие – теоцентрическая; низкие баллы по шкале № 7 – социоцентрическая позиция, высокие – теоцентрическая; низкие баллы по шкале № 8 – социоцентрическая позиция, высокие – теоцентрическая.

Помимо опросника Ю.В.Щербатых, в исследовании был использован целый ряд методик, отражающих различные психологические сферы жизнедеятельности человека. Участвующим в исследовании студентам было предложено ответить на ряд вопросов следующих методик:

- Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М.Гранта [7]. Опросник содержит две шкалы: ауто- и социорефлексия. Под ауторефлексией (саморефлексией) автор подразумевает процесс анализа собственных чувств и переживаний по поводу себя самого, понятие социорефлексии включает в себя анализ собственных переживаний в отношениях с окружающими людьми;

- Методика «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» Н.П. Фетискина [13]. Онтогенетической рефлексией автор называет склонность к анализу прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности;

- Методика исследования самоотношения (МИС) Р.И. Пантлеева [4]. Из всех шкал, имеющих в методике, интересующие нас результаты были получены в связи со шкалой «открытость – закрытость» (закрытость под-

разумеает неумение объективно оценивать свое состояние, нежелание реалистично осознавать события).

Кроме вышеуказанных методик для определения общего уровня эмоциональной устойчивости и уровня экстравертированности использовалась стандартная методика Г. Айзенка. В исследовании также использовалась анкета, включающая в себя перечень характеристик психического состояния. Анкета была составлена по принципу семантического дифференциала.

В исследовании участвовало семьдесят испытуемых (студенты дневного отделения экономического факультета КФУ). В начале исследования студенты выполняли тесты, позволяющие изучить их мировоззренческую позицию (степень религиозности), рефлексивность и эмоциональную устойчивость. Затем им предлагали представить себя в ситуации, когда им по телефону неожиданно сообщают, что их близкий, любимый человек попал в аварию и теперь находится в реанимации. После этого их просили отметить в анкете, содержащей список характеристик психического состояния, в какой именно степени у них проявилась бы та или иная характеристика в предлагаемой ситуации.

Был проведен корреляционный анализ данных, в результате чего обнаружены следующие особенности взаимосвязей между различными показателями:

- Усиление эгоистических наклонностей приводит к снижению стремления искать в религии поддержки и утешения и одновременно повышает уровень онтогенетической рефлексивности ($P=0,01$). Отсутствие веры в силу Бога опосредованно ведет к повышению склонности анализировать свой прошлый опыт.

- В целом обнаружено, что все три типа рефлексии связаны между собой посредством показателя из методики МИС – закрытость (чем выше баллы по этому показателю, тем в меньшей степени испытуемый готов сам себе признаться в каких-то промахах, ошибках, проблемах). Усиление закрытости приводит к снижению уровня ауто- и социорефлексии и к повышению уровня онтогенетической рефлексивности ($P=0,01$). Это означает, что отказываясь от осмысления событий, происходящих недавно, человек начинает больше рефлексировать по поводу анало-

гичных событий, произошедших в его жизни достаточно давно, причем он, как правило, делает это спонтанно.

- На основании анализа попарного сравнения корреляционных матриц выявлен целый ряд отличий в структуре взаимосвязей между характеристиками психического состояния и различными видами рефлексивности. Обнаружено, что в заданной, весьма критической ситуации жизнедеятельности при усилении ауторефлексии в атеистически настроенной группе больше проявляются следующие характеристики психического состояния: нечеткость восприятия, переживание страха, грусти, волнения, ухудшение физического состояния. В религиозно ориентированной группе при усилении ауторефлексии в той же ситуации наблюдается улучшение по тем же параметрам психического состояния. То есть, четкость восприятия возрастает, уменьшается переживание страха, появляется оптимистичность, успокоенность, улучшается самочувствие ($p \leq 0,05$).

- При усилении социорефлексии в заданной ситуации жизнедеятельности, в атеистической группе резко снижается четкость восприятия и ухудшается физическое самочувствие ($p \leq 0,01$) в то время как в группе верующих студентов такая закономерность не прослеживается.

Обнаруженные закономерности позволяют предположить, что базовые представления о происхождении мира и его устройства, затронутые в нашем исследовании, влияют на общее психическое состояние, возникающее в процессе переживания эмоционально напряженной ситуации. Причем, существенные отличия в переживании возникают именно тогда, когда усиливается рефлексия. В случае атеистически настроенных студентов усиление рефлексии ухудшает их психическое состояние, в то время как у студентов, склонных верить в наличие единого разумного Творца, психическое состояние улучшается, оптимизируется. Более выраженная склонность атеистически ориентированных студентов усиливать онтогенетическую рефлексивность в критической ситуации объясняется тем, что, рассчитывая только на себя, они ищут источник успокоения и утешения в своём прошлом опыте переживания подобных ситуаций.

Полученные данные свидетельствуют о большей способности к саморегуляции психического состояния в экстремальной ситуации у лиц, обладающих мировоззренческой позицией, ядром которой является Бог, Высшая сила и т.п. В то время, когда уверенность в возможностях человека что-то изменить сильно снижается, например, когда возникает экстремальная жизненная ситуация, у атеистически настроенных людей не хватает базовых установок и ценностей, опираясь на которые они могли бы сохранять самообладание. Зачастую в прошлом личном опыте нет воспоминаний о собственных положительных выходах из экстремальных ситуаций, и тогда атеистически настроенным людям становится негде искать надежду на благополучное разрешение критической ситуации, возникшей непосредственно. У религиозно ориентированного человека основой саморегуляции психического состояния становится вера в помощь, доброту и силу Творца. Если атеистически ориентированные люди, рефлексировав по поводу критической ситуации оперируют ценностями временными, преходящими, то религиозно настроенный человек опирается на ценности вечные, идеальные.

В связи с выявленными закономерностями можно предположить, что в экстремальных ситуациях, приводящих к ухудшению психического состояния, развитое качество рефлексивности у атеистически настроенных личностей может не только не улучшить, но и значительно расстроить их общее самочувствие.

Данные нашей работы подтверждают утверждение С.Д.Смирнова о том, что образ мира регулирует и направляет деятельность человека [11]. Поскольку рефлексия – это деятельность, которая осуществляется в той степени, в которой развито качество рефлексивности, очевидно, что развитие рефлексивности может стать, в зависимости от мировоззренческой позиции, как фактором оптимизации психического состояния, так и фактором его разбалансировки.

Говоря о саморазвитии личности, мы подразумеваем осознанный выбор человека в постановке целей, к которым он хочет

стремиться, в опоре на определенную систему ценностей. Осознанный выбор предполагает способность к осознанию, то есть развитую рефлексивность. Выявленные нами закономерности свидетельствуют о том, что выбор идеальных ценностей и смыслов теми, кто склонен к рефлексии более оправдан с точки зрения защищенности в процессе переживания сложных, экстремальных, напряженных жизненных ситуаций.

Литература

1. *Артемьева, Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики. – М., 1999. – 350 с.
2. *Василюк, В.Е.* Методологический анализ в психологии. – М., 2003, - 272 с.
3. *Гуревич, П.С.* Философская антропология: учеб. пособие / П.С.Гуревич. – 2-е изд., стер. – М.: Издательство «Омега-Л», 2010. – 607 с.
4. *Диагностика Здоровья. Психологический практикум / Под ред. проф. Г.С.Никифорова. – СПб: Речь, 2007. – 950 с.*
5. *Дударева В.Ю., Семенов И.Н.* Феноменология рефлексии и направления её изучения в современной зарубежной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2008. Т.5, №1. С 101-120).
6. *Карлов, А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН, 2004. – 243 с.
7. *Карлов, А.В., Скитяева, И.М.* Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004, - 344 с.
8. *Леонтьев, А.Н.* Образ мира // Избр. психологические произведения: в 2 т. – М., 1983. – С. 251 – 261.
9. *Плигин, А.А.* Познавательные стратегии школьников / А.А. Плигин. – М.: Профит Стайл, 2007, - 123 с.
10. *Психология состояний: Учебное пособие / под ред. А.О. Прохорова. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 624 с.*
11. *Смирнов, С.Д.* Мир образов и образ мира // вестник МГУ. Сер.14. психология. – 1981. - № 2 – С.13-21
12. *Справочник практического психолога. Психодиагностика / Под общ. Ред. С.Т.Посоховой. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2006. С. 457-465*
13. *Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

УДК 159.947.5 (091)

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Д.О.Волошина

Аннотация

Рассматриваются основные аспекты изучения профессиональной мотивации. Выявлены основные составляющие её структуры. С позиции системного подхода представлена структура изучения профессиональной мотивации у студентов вуза.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, структура профессиональной мотивации, мотив профессиональной подготовки.

Abstract

The article covers the key aspects of the examining professional motivation. We identified the basic components of its structure. The article presents the structure of vocational learning motivation of the University students from the perspective of system approach

Keywords: professional motivation, professional motivation structure, professional training motivation

Новый образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) направлен на подготовку профессионала, соответствующего современным требованиям работодателя. Работодателю нужен высококвалифицированный специалист, который при решении профессиональных задач не только в своей, но и в смежных отраслях владеет способами трансляции полученных знаний в процессе обучения в вузе. Кроме определенного объема знаний современному студенту необходимо научиться рационально использовать знания, опыт, эффективно применять его при решении производственных задач, адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям, стремиться к профессиональному совершенствованию. В связи с этим одной из задач высшей школы, является формирование мотивации на приобретение профессиональных знаний, т.е. формировать профессиональную мотивацию.

Профессиональное становление личности проходит несколько стадий: формирование профессиональных намерений, профессиональное обучение, профессиональную адаптацию и реализацию в профессиональном труде. Несмотря на то, что период становления профессиональных намерений приходится на годы школьного обучения, первокурсники слабо осведомлены о выбранной профессии. Этим объясняется отсутствие интереса у студентов к изучаемым предметам, что ведет к низкой успеваемости, а значит снижению качества обучения. Каче-

ство обучения оказывает влияние на приобретение общекультурных и профессиональных компетенций. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций не возможно без желания студента принимать активное участие в процессе обучения. Исследования В.И.Земцовой, Н.Б.Ивановой, А.А. Крылова, С.Е.Рескиной и др. подтверждают, что одним из факторов, снижающих качество обучения в вузе, является увеличение количества студентов разочаровавшихся в своем выборе профессии. Этим и объясняется актуальность изучения мотивации к учебной деятельности, нахождению новых условий развития интереса к приобретению знаний и их применению на практике.

Вопросу изучения мотивации к учебной деятельности в отечественной психологии посвящено не малое количество работ. Мотивацию учебной деятельности учащихся исследовали Г.С.Абрамова, Л.И.Божович, М.И.Матюхина, Д.Б.Эльконин, П.М.Якобсон и др. Выделены познавательные (связанные с содержанием учебной деятельности) и социальные (связаны с взаимодействием учащегося с педагогами, сверстниками и т.д.) учебные мотивы. А.К.Маркова, Л.М.Митина определили две группы психологических характеристик учебных мотивов: содержательные и динамические мотивы. Структуру учебных мотивов, условия их формирования изучали Л.И.Божович, Е.П.Ильин, Л.М.Митина, Е.М.Никиреев и др. Ими выделены профессиональный, познавательный,

прагматический, социально-общественные и лично-престижные мотивы.

Большинство исследований посвящено изучению учебных мотивов у школьников разного возраста. Имея существенные отличия в цели, содержании и организации учебной деятельности в школе и в вузе, меняются и подходы к изучению мотивации учения. В процессе обучения в вузе у студентов не только определяются жизненные цели и установки, но и развивается интерес к выбранной профессии. В зависимости от курса обучения формируются учебные, учебно-профессиональные и профессиональные мотивы.

Исследованию учебной мотивации студентов посвящены работы А.А.Вербицкого, О.В.Гавриловой, Э.Ф.Зеер, А.Б.Корзина, Ю.М.Орлова, В.Г.Третьяка и др. Выявлены такие компоненты мотивации учебной деятельности студента, как мотивация на учебный процесс, мотивация на результат учебной деятельности, мотивация на оценку, мотивация избегания неприятностей.

В условиях реформирования высшего образования перед преподавателями вуза стоит задача не только создания условий для качественного осуществления профессионального обучения, профессиональной адаптации к выбранному труду, но и условий формирования профессионального интереса. Он входит в структуру профессиональной мотивации, и должен развиваться на учебных занятиях и в ходе прохождения разных видов практик. Мотивирующими факторами учебной деятельности студента должны быть не только внешние стимулы, но и внутренние, включающие потребность, интересы, ценности. Центральным местом в структуре мотивов профессиональной деятельности студентов является мотивы выбора профессии, мотивы выбора учебного заведения, мотивы самореализации в будущей профессиональной сфере.

Материал и методика исследований.

Проведен анализ психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме профессиональной мотивации. Рассмотрены различные подходы к структуре, условиям формирования мотивации на учебную и профессиональную деятельность. Основным методом исследования стал теоретико-методологический анализ.

Результаты исследования и их обсуждение. Вопросу изучения профессиональной мотивации посвящено немало работ как в теоретическом (Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, В.Д.Шадриков), так и в практическом плане (Ю.И.Богомолова, Ю.М.Орлов). Мотивация профессиональной деятельности изучается в разных аспектах: исследуются профессиональные интересы и профессиональные притязания, профессиональная направленность и профессиональное самоопределение, диагностика и условия формирования.

Как процесс профессионального самоопределения, выбор профессии, и её принятие профессиональная мотивация рассматривается в работах Т.В.Кудрявцева, А.В.Сухарева, В.Д.Шадрикова и др.

Так, В.Д.Шадриков отмечает, что «... принятие профессии порождает желание выполнить её определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности» [8, 28].

Несмотря на разные точки зрения под мотивацией профессиональной деятельности понимается положительное отношение к выбранной профессии.

Неоднозначная трактовка мотивации профессиональной деятельности не дает возможности выделить единую её структуру. Так, А.К.Маркова [6] рассматривает мотивы профессиональной деятельности с точки зрения направленности на многочисленные стороны профессионального поведения и выделяет такие мотивы как:

- мотивы понимания предназначения профессии;
- мотивы профессиональной деятельности;
- мотивы профессионального общения и мотивы проявления личности в профессии.

Ю.И.Богомолова в структуре мотивации учебно-профессиональной деятельности рассматривает следующую группу мотивов: профессиональные мотивы, познавательные мотивы «личного престижа», мотивы получения диплома о высшем образовании (прагматические), мотив творческой реализации. Опираясь на данную структуру, она предложила схему формирования профессионального мотива: потребности – интерес – цель – мотив.

В своем исследовании Н.Н.Богдан [2] в структуре профессиональной деятельности выделяет три стадии мотивации: мотивацию трудовой деятельности, мотивацию выбора профессии и мотивацию выбора места работы.

В структуру профессиональных мотивов Л.Г.Семушкина включила «... не только осознанные и неосознанные мотивы, но и мировоззрение, убеждения, идеалы, установки личности, склонности, желания, интересы, потребности, ценностные ориентации, личностный смысл ...» [7, 52].

Доминирующую роль в структуре мотивации профессиональной деятельности А.Б.Бакурадзе, О.В.Баранова, Э.Ф.Зеер [1; 5] отводят профессиональной направленности. В.И.Ковалев, В.Н.Дружинин в структуре мотивов профессиональной деятельности выделяют профессиональные и производственные мотивы. Под профессиональными мотивами они понимают желание трудиться, а под производственными – овладение выбранной профессией. Две группы профессиональных мотивов выделил П.А.Шавир: прямые и побочные мотивы. Прямые мотивы выражают содержательную потребность к профессии. Побочные мотивы многогранны и состоят из следующих мотивов:

- мотивов, отражающих особенности профессии в общественном сознании;
- мотивов, отражающих потребности личности;
- мотивов, выражающих взаимосвязь самосознания личности и условий овладения профессией;
- мотивов, связанных с заинтересованностью человека в профессии.

В многообразии структур профессиональной мотивации студентов выделяется общее - мотив профессиональной деятельности и мотив профессиональной подготовки.

Под профессиональными мотивами понимаются мотивы, не только побуждающие деятельность в осваиваемой профессиональной сфере, но и мотивы, побуждающие к совершенствованию способов, средств, форм и методов собственной деятельности. Под мотивами профессиональной подготовки – профессиональную направленность, наличие определенных способностей и личностных качеств, необходимых для решения профессиональных задач.

В случае изучения мотивов профессиональной деятельности у студентов должны исследоваться внутренние и внешние мотивы. Под внутренними мотивами понимается стремление студента расширить свое мировоззрение, способности, интерес к будущей профессии. Под внешними мотивами – получение диплома, стипендии, определенных льгот, стремление повысить социальный статус и т.п. В данное время, в связи с увеличением количества студентов обучающихся платно, мотив оценки теряет свою актуальность. Более значимо исследование мотива повышения социального и личностного статуса и мотива избегания неудачи. Требуют пристального изучения такие мотивы, как мотивы получения высшего образования, мотивы саморазвития, мотивы самосознания, мотивы профессионального развития и др. Только при создании условий формирования внутренней мотивации у студентов к учебной деятельности, процесс освоения профессиональными компетенциями будет происходить эффективнее. Так, ведущим мотивом в овладении профессией Е.М.Борисова [3] считает стремление к самоактуализации. Исследованиями Е.М.Борисовой доказано, что чем сложнее, содержательнее и креативнее профессиональная деятельность, тем выше «стремление приобрести квалификацию и стать специалистом высокого уровня». Н.И.Мешкова, О.В.Гаврилова, в ходе изучения деятельности студентов в процессе профессионального обучения исследовали такие формы профессиональной мотивации как, профессиональную направленность, учебные мотивы и отношение к учебному процессу и к изучаемым дисциплинам. Исследования Е.В.Гуниной, Д.О.Волошиной [4] выявили, что у студентов, обучающихся по педагогическому профилю ведущими мотивами приобретения профессиональных знаний, являются мотивы «овладение профессиональными функциями» и «достичь уважения преподавателей». Таковыми у студентов, обучающихся по непедагогическому направлению, являются «интерес к профессии» и «самореализация». Актуальным остается вопрос нахождения условий формирования у студентов мотивации профессиональной деятельности. Создание условий во многом зависит от выделения составляющих структуру мотива профессиональной деятельности и этапов их

развития в процессе обучения в вузе. Вероятно, формирование мотивации профессиональной деятельности зависит от направления подготовки профессионала – педагогического и непдагогического (управление персоналом, государственное и муниципальное управление и др.).

Таким образом, анализ взглядов различных исследований на содержание и структуру профессиональной мотивации позволяет нам под профессиональной мотивацией понимать мотивы, побуждающие к освоению выбранной профессиональной деятельности и совершенствование способов её овладения.

Приступая к исследованию профессиональной мотивации студентов в вузе с позиции системного подхода, мы исходим из следующих положений:

1. Многомерности и многоуровневости профессиональных мотивов.

2. Понимания мотивации как осознанности своих побуждений в выборе профессии.

Параметрами многомерности являются внешние и внутренние мотивы. К внешним мотивам относятся мотив получения диплома, мотив повышения социального и личностного статуса, мотив саморазвития и совершенствования способов овладения профессией. Ведущими внутренними мотивами являются мотив интереса к выбранной профессии и мотив формирования личностных и профессиональных компетенций.

Под многоуровневостью понимаем этапы формирования учебно-профессионального и профессионального мотива на разных курсах обучения.

Изучение внутренних и внешних профессиональных мотивов позволит опреде-

лить эффективные условия их формирования и повысить качество овладения профессиональными компетенциями у студентов в процессе обучения в вузе, как по педагогическому, так и непдагогическому направлению.

Литература

1. *Баранова, О.В.* Мотивация социально-психологической деятельности и ее развитие у студентов колледжа: Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. [Текст] / О. В. Баранова; Иркутск: Иркутск, гос. пед. ун-т, 2002. – 19 с.
2. *Богдан, Н.Н.* Мотивация профессиональной деятельности как основной фактор управления персоналом высшей школы в условиях рыночной экономики (региональный аспект): Автореф. дис. ... канд. социол. наук / Н.Н.Богдан; Новосибирск, 2003.- 30 с.
3. *Борисова, Е.М.* Профессиональное самоопределение: личностный аспект: Дис. ... д-ра психол. наук. 19.00.07 / Е. М. Борисова. – М., 1995. – 411 с.
4. *Гунина, Е.В., Волошина Д.О.* Изучение мотивации учения у студентов педагогического и непдагогического направления, обучающихся в педагогическом вузе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева. 2013. № 1 (77). Ч.2. - С. 39 – 43.
5. *Зеер, Э.Ф.* Психология профессионального образования / Э.Ф.Зеер. – М.: Академия, 2009. – 384 с.
6. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М., 1996. – 308 с.
7. *Семушкина, Л.Г.* Теоретические основы формирования содержания профессионального образования и обучения в средних специальных учебных заведениях: Дис. ... докт. пед. наук. / Л.Г.Семушкина. - М., 1990. – 473 с.
8. *Шадриков, В.Д.* Психология деятельности и способности человека / В.Д.Шадриков. – М., 1996.- 320 с.

УДК 159.9

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

Э.Э.Ульянова

Аннотация

Центральный аспект современных теорий стресса это концептуализация процессов преодоления. Совладающее поведение – особая форма реализации активности личности. В копинг – поведении проявляются общие, особенные и индивидуальные характеристики личности во взаимодействии с трудными жизненными ситуациями. Необходимо учитывать социальный контекст. Мы предлагаем рассмотреть интегративный подход в понимании совладающего поведения субъектов образования.

Ключевые слова: совладающее поведение, пол, гендер, темперамент, субъект образования.

Abstract

Central aspect of modern theories of stress is the conception of processes of overcoming. Coping behavior is the special form of realization of activity of personality. In coping – behavior general, special and individual descriptions of personality show up in co-operating with difficult vital situations. It is necessary to take into account a social context. We offer integrative approach in research of coping behavior of subjects of education

Keywords: coping behavior, sex, gender, temperament, subject of education

Быстро меняющиеся современные информационные и социальные условия, а также техногенные факторы жизни определяют потребность человека к такой же адекватной адаптации. Недостаточная адаптивность к стрессовой ситуации или ее полное отсутствие вызывает психосоматическое ухудшение здоровья и отклонения в поведении, наблюдаемые как у взрослых, так и, в значительно большей мере, у детей. Естественной реакцией на стресс является психологическая защита человека. Психологическая защита, понимаемая как система внутренних регуляторных механизмов, направленная на ослабление и устранение травмирующих жизнь переживаний, исследована достаточно полно (Л.М.Аболин, Ю.В.Антропов, Ф.В.Бассин, А.Л.Венгер, Л.С.Выготский, Р.М.Грановская, У.Диксон, И.В.Дубровина, А.В.Запорожец, А.И.Захаров, Д.Н.Исаев, Б.Д.Карвасарский, В.В.Ковалев, В.Т.Кудряцев, А.А.Леонтьев, М.И.Лисина, В.Д.Менделевич, И.М.Никольская, С.Л.Рубинштейн, Г.А.Урунтаева, Л.М.Шипицына и др.). Когнитивные и поведенческие усилия человека по преодолению стресса, совладанию с ним получили в психологической литературе название копинга (англ. – *coping*) (G.Bodenmann, M.Perez, M.Reicherts, В.А.Абабков, Р.М.Грановская, Р.С.Лазарус, Л.Мэрфи, И.М.Никольская, М.Перре).

Психологическую защиту и копинг-поведение сейчас рассматривают как важнейшие формы адаптационных процессов и реагирования личности на стрессовые ситуации [1, 2, 3, 4, 5]. Люди приобретают различные расстройства большей частью не из-за крупных превратностей судьбы, а по вине повседневных сложностей. Повседневный стресс (микростресс) возникает от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта (Соупе, В.А.Абабков, М.Перре и др.). Концептуализация процессов преодоления является центральным аспектом современных теорий стресса. Совладающее поведение рассмат-

ривается как стабилизирующий фактор, который помогает индивиду поддерживать психосоциальную адаптацию в течение периодов стресса. Совладающее поведение представляет собой особую форму реализации активности личности, в которой проявляются ее общие, особенные и индивидуальные характеристики во взаимодействии с трудными жизненными ситуациями. Следует отметить, что в настоящее время нет полного и адекватного понимания многих механизмов копинг-поведения. Например, как совладающее поведение соотносится с факторами стрессоустойчивости личности, какое влияние оказывают ситуационные/средовые факторы на избирательность копинг-поведения в процессе стресса и др.

Традиционное использование биполярных типологий преодоления (активное-пассивное, эмоционально и проблемно-ориентированное, контроль-избегание) приводит к недооценке психосоциальных и когнитивных факторов, которые играют ключевую роль в построении копинг-стратегий. Преодолевающее поведение не возникает в социальном вакууме, поэтому необходимо принимать во внимание социальный контекст, в котором происходит столкновение человека со стрессом. Многочисленные исследования показывают, что идентификация и мобилизация социальных ресурсов увеличивает эффективность копинг-стратегий. Также часто игнорируется роль рефлексии, антиципации возможных стрессоров и планирования совладающего поведения во временной перспективе. Функция преодолевающего поведения может заключаться не только в минимизации дистресса, но и в увеличении потенциала для личностного роста, повышения удовлетворенности и качества жизни человека.

Вместе с тем в рамках исследований интегральной индивидуальности, накоплен обширный и разнообразный материал, который расширил понимание механизмов преодоления стресса в контексте развития целостной системы индивидуальности. Однако открытым остается вопрос о том, какую роль

играет пол и гендер, а так же тип темперамента в детерминации различных видов копинг-стратегий (поведенческих, когнитивных, эмоциональных). Ответ на данные вопросы может дать научно-исследовательская работа в следующих направлениях:

- пол и гендер в совладающем поведении субъектов образования.

- роль темперамента в копинг-поведении детей в микрострессовых ситуациях в образовательных учреждениях.

По первому направлению *пол и гендер в совладающем поведении субъектов образования* гендерная психология расширяет понимание биологических половых и социально-психологических полоролевых различий в совладающем поведении. В первой части коллективной монографии «Пол и гендер в интегральном исследовании индивидуальности человека» В.А.Вяткин [2] подчеркивает, что пол, вероятно, порождая стиль бытия и деятельности человека, тем самым самоорганизует систему его индивидуальности. Она заключается в выявлении биологического и психологического пола на своеобразии структуры интегральной индивидуальности».

Важность половой и полоролевой направленности в изучении взаимовлияния совладающего поведения субъектов образования связана с решением целого ряда задач, которые и обуславливают актуальность данного исследования: Во-первых, вопрос о дифференциации полового и гендерного фактора позволит обоснованно подойти к пониманию того насколько различные виды копинг – поведения, диагностированные при помощи различных методов могут (или не могут) оказывать взаимовлияние в определенных социальных контекстах. Во-вторых, только концептуальное представление о совладающих механизмах поможет не только в минимизации дистресса, но и в увеличении потенциала для личностного роста и повышения качества жизни, а также продуктивно в плане формирования и развития личности субъектов образования (ученики-родители-педагоги). В-третьих, впервые будет выявлено взаимовлияние субъектов образования в формировании стилей совладающего поведения, что позволит в частности говорить о межуровневых связях не только как о результате развития или формирования индивидуальности, но и как о связях, по-разному де-

терминированных факторами среды и гендера. Представляется обоснованным считать, что изучение вышеуказанных вопросов позволит говорить о совокупности свойств стрессоустойчивости в симптомокомплексе индивидуальности, обусловленных полом и гендером, а так же имеющих определенную средовую (образовательную) основу. В-четвертых, предполагается рассмотреть роль антиципации на разных возрастных этапах у субъектов образования. В результате возникает возможность решения вопросов о использовании свойств индивидуальности в контексте знаний эффективных совладающих стратегий в формировании и развитии личности.

Предлагаемая нами концепция обеспечивается своеобразием и спецификой организации и методов: в интегральном исследовании возможно решить проблему формирования эффективных копинг- стратегий личности с учетом половых, гендерных и возрастных особенностей, но что более существенно для исследования в концепции интегральной индивидуальности, позволяет говорить о мета-эффекте совладающего поведения в триаде ученики-родители-учителя. Представляется возможным рассмотреть факторы образовательной среды, являющиеся важными для формирования тех или иных свойств личности, а так же возможно будут обнаружены предикторы развития этих свойств.

При определенной конкретизации это значит, что будет осуществлен: целостный анализ соотношения стрессоустойчивости личности с ситуационными и средовыми факторами; выделена основа отдельных уровней интегральной индивидуальности личности, коррелирующих с совладающим копинг поведением. установлены факторы среды, имеющие значение для развития совладающего поведения, как поддерживающий и стабилизирующий психосоциальную адаптацию в течение периодов стресса.

Исследование состояло из нескольких этапов.

Первый этап был связан с обсуждением теоретической базы исследования и постановкой концептуальной проблемы процессов преодоления, как центрального аспекта современных теорий стресса. Здесь проблема совладающего (coping) поведения рассмат-

ривается в контексте разрешения повседневных жизненных трудностей, когда учитываются все основные подходы к изучению феномена совладающего поведения. Отдельным вопросом стал вопрос о стрессе и факторах влияния на переживания стресса. Другой вопрос был связан с возрастными особенностями, где предпочтение отдавалось стратегиям совладающего поведения (старших дошкольников, младших школьников, подростков, молодежи и взрослых). Важным оказался вопрос, связанный с рассмотрением стилей детско-родительских взаимоотношений в аспекте разрешения повседневных трудностей.

Содержание второго этапа исследования стали принципы организации исследования и психодиагностические методы. Здесь мы обратили внимание на характеристику методов исследования и их возможностей, проанализировали схемы организации исследований совладающего поведения; проанализировали влияние половых и гендерных факторов. Этот этап был связан и с проверкой психологических методик (спецификой результатов, получаемых в разновозрастных группах), без которых невозможна организация исследования.

Третий этап был связан с организацией исследования, в котором была дана оценка теоретических положений относительно гендерно-средовой детерминации разноуровневых свойств, внутриуровневых и межуровневых связей. На этом этапе были проанализированы имеющиеся эмпирические свидетельства в пользу мета-эффекта совладающего поведения в контексте предложенной нами концепции.

При изучении роли пола и гендера в совладающем поведении был применен интегративный подход (на примере субъектов образования). В результате были описаны теории и концепции гендерной психологии, рассмотрены гендерные характеристики на разных возрастных этапах развития субъектов образования (сегрегация - конвергенция), ученик и учитель с точки зрения гендерных характеристик. Детально рассмотрены показатели гендерных и половых характеристик субъектов образования в динамике развития.

Важным результатом исследования стала классификация совладающих стратегий (в динамике возрастных изменений), в которой

учтены дифференциации совладающих стратегий по ведущей модальности; направленности и интенсивности совладающих стратегий; конструктивной роли совладающего поведения в контексте «эмоционального интеллекта», «социального интеллекта» и «совладающего интеллекта».

При изучении динамики совладающих стратегий у субъектов образования с учетом гендера (интегративный подход) были раскрыты вопросы о связях индивидуальных и групповых различий в предпочтении стратегий совладания; рассмотрено влияние совладающих стратегий на академическую успешность. Отдельным вопросом стали когнитивное совладание и напряженная умственная деятельность, эмоциональное совладание и эффективность мышления, а также поведенческое совладание и достижение значимых целей; взаимосвязь субъективной удовлетворенности жизнью с совладающим поведением. Подведены общие итоги анализа результатов, полученных при сопоставлении различий и сходств между людьми в предпочтении стратегий совладания как психосоциальной адаптации.

На заключительном этапе исследования мы проанализировали роль темперамента в копинг-поведении детей в микрострессовых ситуациях. Дело в том, что особенности реагирования детей на стресс часто связаны с их эмоциональностью. Достаточно устойчивые и постоянные индивидуальные особенности эмоционально-волевой сферы впервые проявляются в раннем детстве и сохраняются на протяжении длительного периода, их относят к типам темперамента (В.Н.Мясищев, В.С.Мерлин, А.Г.Ковалев и др.), обусловленным общим типом нервной системы.

Если ребенок постоянно приобретает в стрессовых ситуациях негативный опыт, то это может привести к нарушению его психического здоровья, эмоциональным и поведенческим отклонениям. Дети уже в дошкольном и младшем школьном возрасте в силу ряда возрастных особенностей воспринимают с внутренним напряжением мелкие (с точки зрения взрослых), зачастую повторяющиеся, неприятности и ситуативные сложности, объединяемые общим понятием микрострессов. Недостаточное внимание к этим проблемам, характеризуемое данными об ухудшении психофизиологического здоровья

дошкольников и младших школьников, делает крайне актуальной проблему изучения формирования у детей навыков преодоления микрострессовых ситуаций в зависимости от типа темперамента. Несмотря на большое количество работ, посвященных изучению темперамента, исследований по определению и преодолению стресса, а также особенностей развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, еще недостаточно: практически нет научно-практических разработок, связанных с выявлением взаимосвязей типов темперамента и копинг-стратегий личности ребенка и программ психологического сопровождения, посвященных формированию эффективного копинг-поведения детей. Особый интерес представляет изучение роли темперамента в применении (выборе) копинг-стратегий детьми дошкольникам и младшими школьниками. Решение данной проблемы дает возможность расширить представление о психо-физиологических факторах, влияющих на преодоление стрессовых ситуаций. Цель такого исследования: выявление взаимосвязей между типами темперамента и копинг-поведением ребенка от 4 до 11 лет в условиях образовательных учреждений.

В связи с этим основные положения нашей концепции можно представить следующим образом: поскольку свойства темперамента обусловлены индивидуальными особенностями нервной системы, которые играют регулирующую роль в высшей нервной деятельности, а индивидуальные особенности эмоционально-волевой сферы являются свойствами темперамента, то логично предположить, что копинг-поведение находится в некой зависимости от типа темперамента; - микрострессы в условиях образовательного учреждения создают особую социальную ситуацию, которая формирует копинг-поведение и влияет на психическое и физическое развитие детей 4-11 лет; использование в психолого-педагогической практике программы для формирования эффективного совладающего поведения с учетом типов темперамента способствует эффективному применению копинг-стратегий детьми в микрострессовых ситуациях в образовательных учреждениях.

Поэтому задачами на перспективу могут стать: определение содержания проблемы

взаимосвязи темперамента и копинг-поведения; изучение состояния проблемы стресса, микростресса и хронических стрессов, а также совокупности факторов влияния на переживание стресса детьми; исследовать особенности выбора копинг-стратегий с учетом типов темперамента детьми дошкольного и младшего школьного возраста в ситуации микростресса в условиях образовательного учреждения; определить психологическое содержание факторов, влияющих на формирование совладающего поведения детей 4-11 лет; разработать и апробировать комплекс мер психолого-педагогического воздействия на формирование эффективного копинг-поведения с учетом типа темперамента.

Дело в том, что у большинства детей, находящихся в ситуациях микростресса в условиях ДОУ, отсутствуют навыки эффективного копинг-поведения и, как следствие, формируются неблагоприятные для развития личностные новообразования (снижение социальной активности, невысокий интеллектуальный уровень, отклоняющееся поведение, эмоциональные нарушения, клинические расстройства). С возрастом их арсенал увеличивается. Способность у дошкольников самостоятельного формирования копинг-поведения приобретает в пределах копирования схожего события, бывшего в непосредственном восприятии ребенка. (Резервы адаптации в этом случае – в возможностях сохранить положительный эмоциональный фон, в умении прогнозировать ситуацию). На копинг влияют также возраст и половые и поло-ролевые различия детей.

Таким образом, гендерный критерий является основанием для отнесения свойств формирования арсенала копинг-стратегий к различным уровням интегральной индивидуальности; возрастные различия в совладающем поведении играют значительную роль во взаимовлиянии субъектов образования; эффективность совладающего поведения детерминирована для определенных личностных моделей; модели эффективного совладающего поведения педагога дифференцируются относительно определенных групп (эмоциональное выгорание педагога как критерий использования неэффективных копинг-стратегий); сравнительный анализ особенностей детерминации копинг-стратегий типам

взаимодействий: ребенок-родители; ученик-учитель; воспитанник-воспитатель; ученик-группа сверстников; воспитанник-группа сверстников позволит создать программу-тренинг для повышения психолого-педагогической грамотности педагогов («Понимание копинг-поведения и формирования эффективного совладающего поведения педагогов и детей»).

Литература

1. *Барабанщиков, В.А., Белопольский, В.И.* Стабильность видимого мира. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 286 с.
2. *Вяткин, Б.А.* Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика. – Пермь: Перм. Гос. пед. ун-т, 2005. – 231 с.
3. *Моросанова, В.И., Аронова, Е.А.* Самосознание и саморегуляция поведения. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 56-78.
4. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л.Г.Дикая, А.Л.Журавлев. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 34-58.
5. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л.Журавлева, Т.Л.Крюковой, Е.А.Сергиенко. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 23-45.

САМОРАЗВИТИЕ В ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ

УДК 37.01:007

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОПЫТА РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОМОЩИ САМОРАЗВИТИЮ И.П.ПАВЛОВА

А.В.Прохоров

Аннотация

В статье излагаются сведения о концептуальном познании опыта помощи родителей И.П. Павлова его саморазвитию с учётом постнеклассических изменений педагогической науки и практики. Новая методологическая ориентация позволяет проводить более реалистичное исследование и делать актуальные выводы.

Ключевые слова: постнеклассическая методология, педагогическое моделирование, саморазвитие жизненного комплекса человека, педагогизация саморазвития, семейное воспитание.

Abstract

The article presents information on the conceptual cognition of the experience in helping of I.P.Pavlov's parents in his self-development taking into account postnonclassic changes in the pedagogical science and practice. The new methodological orientation allows to conduct more realistic research and to make modern conclusions.

Keywords: postnonclassical methodology, pedagogical modeling, pedagogisation, self-development of a complex of life of human, pedagogisation of self-development, family education.

Важность опыта прошлых лет заключается не только в возможности построения на его основе той или иной ретроспективной модели на непрерывной линии социального движения. Познание удалённого пласта информации укрепляет и потенциал самосмысления в реалиях современности и образах завтрашнего дня. Таким историческим явлением предстаёт и родительская помощь саморазвитию И.П.Павлова, свидетельства о которой прямо и косвенно содержатся в ряде источников [2-7]. Постнеклассическая ориентация концептуально-педагогического исследования данного контента придаёт его видению расширительную смысловую конфигурацию, ещё больше приближая ценностную значимость прошлого к нынешним и будущим потребностям педагогической деятельности. Предлагается следующий вариант рассуждений.

Концептуально-педагогический анализ, как один из основных методов подобного поиска, предполагает наличие концептуальных оснований и концептуальных рамок научной активности, которая в ходе целостного исследования переходит в синтетическую концептуализацию её результатов до уровня системного воззрения. Методологической процедуре научного описания и целост-

ного понимания объектов педагогической действительности может предшествовать модернизация дискурсных концептов, впоследствии позволяющих создавать на их основе концептуальные модели теоретической и практической деятельности. В настоящее время тому способствуют особенности нового этапа развития педагогической методологии (В.В.Краевский), выхода педагогики вместе с другими науками о человеке «на принципиально новый постнеклассический уровень своего развития» (В.И.Андреев) [1, с. 29]. При этом, по-нашему мнению, помимо синергетического направления педагогических исследований, допустима и постнеклассическая смысловая ориентация педагогической концептуализации человека, его саморазвития и педагогизации саморазвития. В педагогическом аспекте эпохи постнеклассики возможно рассмотрение человека как ещё большей открытой сложной саморегулирующейся и саморазвивающейся системы, в которой он занимает центральное подсистемное место. Причём, в прошлом, настоящем и будущем. В нашем представлении таким образом является жизненный комплекс человека как совокупность внутреннего человеческого компонента (организм, сущность, личность, их продуктивная внутри средовая

жизнедеятельность) и того, что человеку принадлежит в его внешнем мире (поведение, общение, деятельность, их результаты, компоненты социальной и природной среды). А саморазвитие человека в такой смысловой интерпретации – самодвижение его жизненного комплекса от одной ситуативной целостности к другой, большей или меньшей по объёму и качеству, в тесном конфликтном и помогающем взаимодействии с окружающей природной и социальной средами. Или, другими словами, человеческое саморазвитие есть непрерывный процесс комплексного самоизменения от родительского базиса до вариативных пределов воздействия «следов» жизненного комплекса человека на потомков. Пролонгация этого влияния и определяет относительное человеческое бессмертие. К таким ценным образцам исторического бессмертия относится и жизнь отечественного учёного Ивана Петровича Павлова в неразрывном единстве с родительской помощью его саморазвитию. Исследование данного системного феномена мы связали с авторскими идеями постнеклассических смысловых концепций человека, его саморазвития и помощи родителей в самодвижении [9; 10; 11]. Нами была использована трёхступенчатая процедура концептуально-педагогического анализа рассматриваемого контента. При этом источниками информации выступили тексты печатных публикаций, Интернет, ресурсные возможности Мемориального музея-усадьбы академика И.П.Павлова в г. Рязани и др. Дадим краткую характеристику последовательности наших действий.

Конечной целью первого шага явилась классификация этапов саморазвития жизненного комплекса учёного. В основу содержательно-временной систематизации была положена базовая «дорожная карта» жизни человека, определяемая циклической технологией опережающей родительской помощи (см. ниже). К этапам саморазвития жизненного комплекса И.П.Павлова было отнесено четыре содержательно-временных периода. Саморазвития жизненных комплексов его родителей. Саморазвития жизненного комплекса Ивана Павлова в условиях малой Родины (в семье, духовных образовательных учреждениях и прочих обстоятельствах). Саморазвития жизненного комплекса И.П.Пав-

лова на основе его самостоятельной жизненной активности (учебная, профессиональная, общественная, семейная и др. деятельность) и внешних агентных влияний. Посмертного саморазвития жизненного комплекса И.П.Павлова в процессе самодвижения субъектов, на которых он (этот комплекс) оказал и продолжает оказывать воздействие и влияние. Второй деятельный шаг предполагал циклическую работу с содержанием этапных контентов, включающую создание информационных полей, их анализ на основе постнеклассического смыслового представления о саморазвитии жизненного комплекса человека, помощи родителей этому процессу, формулирование обобщающих выводов. Использовался также результат нашего осмысления идей П.Ф.Каптерева об отношениях и взаимовлияниях субъектов педагогической деятельности, который сводится к следующему. С позиций постнеклассической рациональности человек начинается не с его саморазвития, а с саморазвития родителей, являющихся в известном смысле «инструментами» и частью содержательного информационного, образного, мировоззренческого компонентов воспитания. Саморазвитие субъектов родственных отношений есть самодвижение их тесно взаимосвязанных жизненных комплексов от одного количественного и качественного объёма к другому в прошлом, настоящем и будущем. С функциональной точки зрения семейная помощь в целом призвана опережающе содействовать повседневной и будущей самостоятельной жизни ребёнка. Первый цикл семейной педагогики (последующие циклы более субъективны и зависят от целого ряда внутренних и внешних обстоятельств жизни родителей и детей), общий план педагогической деятельности, системная стратегия, опережающая технология семейного воспитания в идеале может включать следующие вопросы педагогической помощи целостному саморазвитию ребёнка на соответствующих возрастных отрезках времени. Саморазвитие жизненных комплексов будущих родителей (до непосредственной подготовки к зачатию и далее). Здоровьесбережение, психофизическое развитие и саморазвитие ребёнка (в контексте предыдущего пункта от трёх лет, предшествующих его рождению, до двухлетнего возраста и далее). Развитие его любви к жизни,

мироотношения в процессе общения с реальной действительностью (особенно в период с 2-х до 6 лет, до него и после). Помощь в межличностной коммуникации и межличностном самоопределении (с 6 до 10 лет, ранее и в последующем). Содействие профессиональному самоопределению (на этапе 10-14 лет, до него и позже). Поддержка решения проблем межполовых, гендерных отношений и семейного самоопределения (в 14-18 лет, в предыдущий и последующие периоды). Способствование социальному самоопределению (в 18-22 года, до этого возрастного периода и далее). Как и Останкинскую телебашню в Москве всю эту модельную конструкцию снизу доверху должны пронизывать крепёжные тросы-линии повседневной непрерывной работы: обеспечение, оздоровление, развитие, воспитание и обучение. Разумеется, что в личности родителей всегда присутствует та или иная направленность с её мировоззрением, идеями и ценностями, пронизывающими всю их деятельность и определяющими характер и качество системного родительского «вещания». Третий исследовательский шаг заключался в анализе всего жизненного контента И.П.Павлова на основе идей критериальной оценки успешности профессиональной и общечеловеческой составляющих жизни [8], и в синтетическом обобщении результатов познания в контексте влияния родителей на его саморазвитие. Использование такого модельного инструмента анализа и синтеза в концептуально-педагогическом исследовании позволило нам прийти к ряду конкретных и общих умозаключений, уточняющих и развивающих тематические представления.

Саморазвитие жизненного комплекса человека носит эстафетный характер. Эта эстафета содержания пространственно-временного континуума жизни идёт, прежде всего, от его родителей к другим близким людям, членам семьи, соратникам, ученикам, последователям, прочим работникам, институтам профессиональной сферы и субъектам социума (см. приложение 1). Взаимодействующее присоединение жизненных комплексов субъектов целостной жизнедеятельности динамично, временно, но не бесследно. В первоначальном модельном «тандеме» родителя (ей) с ребёнком (детьми) ведущую роль играет взрослый человек,

определяя траекторную линию его (их) жизни. Потом в этой связке ребёнок (дети) постепенно выходит (должны выходить) вперёд (модель меняет конфигурацию). Далее происходит относительный (остаются «следы» контакта) взаимный отрыв и движение по своим собственным жизненным путям с индивидуальными личностно-сущностными кинетическими Я-векторами (регуляторами субъектного самосознания), где происходит непрерывное взаимодействующее соприкосновение с другими системными объектами природы и общества. Всё это меняет условия человеческой жизни, жизненный комплекс человека, траекторию его самодвижения, порождает аналогичные подвижки в саморазвитии «контактёров» и новые продукты их общей и индивидуальной жизнедеятельности.

Саморазвитие жизненных комплексов родителей И.П.Павлова, отца, Петра Дмитриевича Павлова (1823—1899), и мамы, Варвары Ивановны, в девичестве Успенской (1826—1890), во многом определялись традициями семей священнослужителей, а также их здоровьем, умственными способностями, трудолюбием и уровнем нравственного развития. Родители создали и поддерживали в своей семье не только природные и социальные условия для всестороннего развития детей, но и прогрессивную для того времени систему домашнего воспитания и обучения. После курсов рязанского духовного училища и духовной семинарии они позволили Ивану Павлову реализовать его способности и интерес к естествознанию (и особенно к физиологии), вступив на дорогу самостоятельного светского образования в Петербурге. В дальнейшем активными агентами социального влияния для И.П.Павлова стали преподаватели, учёные столичных вузов и зарубежья, работники других учреждений, коллеги и ученики, а также жена, много сделавшая для создания семейных условий его научной карьеры. Но тот запас генетической прочности, здоровья, характера, привычек, мировоззренческих установок, который он получил в своей родной рязанской семье, был с ним и за её пределами, продолжая играть важную роль в его новой жизни. Тем более, что реальная связь с родителями поддерживалась ещё длительное время, вплоть до их смерти, приездами в отчий дом, перепиской и устны-

ми сообщениями родственников. Хотя эти отношения не были гладкими. В молодые и зрелые годы у него с отцом часто выходили резкие споры и размолвки. Сын не оправдал надежды родителей относительно своей службы на православном поприще и не развил у себя религиозных взглядов. Пошёл против воли родителей в выборе спутницы жизни. Не получил родительского благословения и женился на ростовской избраннице. И всё же текст автобиографии он закончил словами вечной благодарности отцу и матери, которые приучили к простой жизни и предоставили возможность получить высшее образование [7]. Эта его рефлексивная мысль и дала главную сыновнюю оценку роли родителей в самостоятельной жизни И.П.Павлова. Свидетельства родительского влияния остались и в посмертном саморазвитии жизненного комплекса самого Ивана Петровича. К ним относятся многочисленные текстовые фрагменты в прошлых и последующих публикациях о жизни и деятельности Павлова, в которых прямо и косвенно идёт речь о его родственниках. А также те материалы и возможности, которыми располагают, прежде всего, рязанский Мемориальный музей-усадьба академика И.П.Павлова, Мемориальный музей-квартира академика И.П.Павлова в г. Санкт-Петербург, а также ряд других учреждений, организаций и памятных мест нынешней Рязани, Санкт-Петербурга, Ленинградской области и зарубежья, с которыми была связана жизнь и деятельность учёного. Благодаря этим источникам опыт семейной помощи его саморазвитию используется современниками и может быть востребован последующими поколениями педагогов и родителей. Ибо он оказался успешным. Успешность же самого Ивана Петровича, профессиональная и общечеловеческая, была обеспечена изначально и в течение всей его жизни влиянием жизненных комплексов его родителей, которые не расстанутся с феноменом сына и в будущем. По крайней мере, в контекстах по истории науки в целом, и в историях конкретных наук, с которыми был непосредственно связан И.П.Павлов, в частности. Расширительный постнеклассический ракурс познания саморазвития сложного переплетения жизненных комплексов родителей и их сына, И.П.Павлова, на новом этапе педагогической

методологии позволяет реалистичнее представлять это историческое явление, а также уточнять рекомендации по семейной помощи саморазвитию человека. Среди них нами выделяются четыре правила. Непрерывного совершенствования жизненных комплексов родителей в течение всей их жизни. Содержательной, пространственной и временной организации детско-юношеской сущностной целеустремлённости в семье и за её пределами. Содействия активной и гибкой самореализации молодого субъекта целостной жизнедеятельности на основе ценностных ориентаций общечеловеческой нравственности. Продолжения вариативной помощи саморазвитию жизненного комплекса взрослого ребёнка в новых ситуациях его самостоятельной жизни. Эти правила вытекают из рассмотренного опыта семьи Павловых и мотивируются соответствующими идеями зарубежных и отечественных мыслителей (В.А.Андреев, А.Х.Маслоу, А.Б.Орлов, К.Р.Роджерс, В.С.Стёпин и др.)

Использование выше изложенных результатов исследования в реальной педагогической деятельности полезно опережающему и ситуативному культурному расширению смыслового сознания специалистов. Данные идеи прошли апробацию и активно используются нами в работе с родителями, школьниками, студентами и коллегами. Целенаправленное предложение субъектам педагогической деятельности прогрессивных мыслительных конструктов как результатов постнеклассического концептуально-педагогического анализа и педагогической концептуализации призвано также закалять их сознание и сознание их собственных детей для профилактики и коррекции поведения, а также для совершенствования управления своей жизнью, внутренней и внешней.

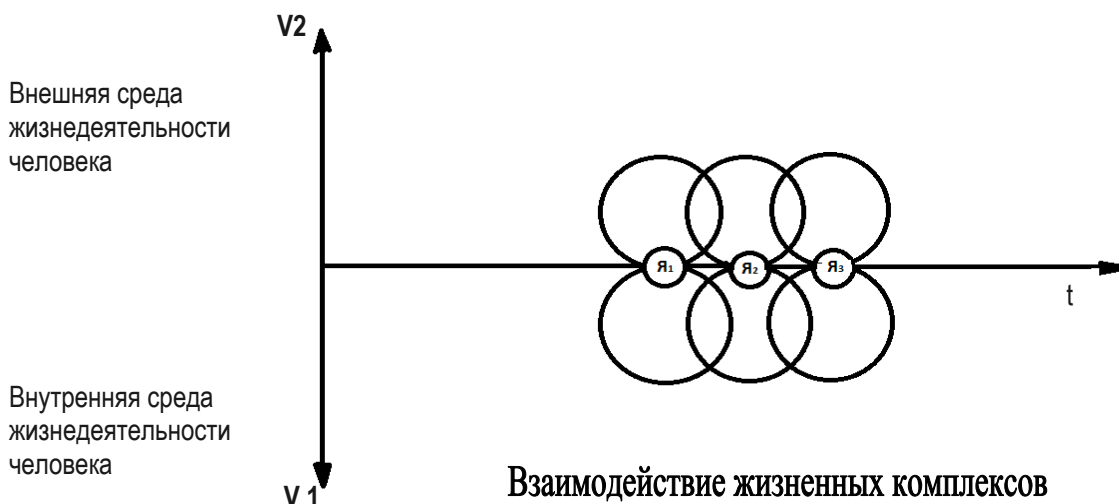
Литература

1. Андреев, В.И. Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (акмеокавалитология образования) / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 296 с.
2. Вовенко, Е.П., Громова, Л.И., Космачевская, Э.А. Петербург Ивана Павлова [Текст] / Е.П. Вовенко, Л.И. Громова, Э.А. Космачевская. – С.-Пб.: Институт физиологии им. И.П. Павлова, 2013. – 114 с.

3. Загрин, Н.А. Здесь жизнь намечена вчерне [Текст] / Н.А. Загрин // Мир музея. – 2004. – № 6. – С. 33-35.
4. И.П.Павлов: pro et contra: Личность и творчество И.П.Павлова в оценке современников и историков науки (к 150-летию со дня рождения): Антология [Текст] / Сост., биогр. очерк и примечания Ю.П.Голокова, К.А.Ланге; Северо-Западное отделение Российской Академии образования, Русский Христианский гуманитарный институт. – Санкт-Петербург: Изд-во РХГИ, 1999. – 800 с.
5. Летопись жизни и деятельности академика И.П.Павлова: Т. 1. 1849-1917 [Текст] / АН СССР; сост. Н.М.Гуреева, Н.А.Чебишева; коммент. В.Л.Меркулова; отв. ред. Д.А.Бирюков. – Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1969. – 224 с.
6. Павлов, И.П. Мои воспоминания [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.rus.ec/b/454012/read> (дата обращения: 16.12.13).
7. Павлов, И.П. Автобиография [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.rus.ec/b/454012/read> (дата обращения: 16.12.13).
8. Прохоров, А.В. Жизнь и педагогическая деятельность В.А. Слостёнина как образец для подражания [Текст] / А.В.Прохоров // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы IV Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти выдающегося учёного-педагога, академика В.А.Слостёнина (Белгород, 17-18 сентября 2013 г.) / Отв. ред. И.Ф.Исаев. – Белгород: ИД «Белгород», 2013. – 242 с.
9. Прохоров, А.В. Научно-педагогическое представление о человеке и его саморазвитии в контексте идей К.Д.Ушинского [Текст] / А.В.Прохоров // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 3. – С. 59-63.
10. Прохоров, А.В. Постнеклассический смысл педагогической идеи П.Ф.Каптерева / А.В.Прохоров // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук. Материалы II Всеукраинской научной конференции. 29-30 ноября 2013 г., г. Днепрпетровск. Часть II / Науч. ред. А.Ю. Высоцкий. – Днепрпетровск: Роял Принт, 2013. – С. 198-200.
11. Семейное воспитание и самовоспитание [Текст] / А.В.Прохоров // Прохоров А.В. Педагогическая стратегия саморазвития : учебное пособие / А.В.Прохоров. – Рязань: Изд-во «Зелёные острова», 2006. – С. 20-25.

Приложение 1

Модель эстафетного взаимодействия жизненных комплексов субъектов целостной жизнедеятельности (родитель – его ребёнок – другой человек)



Примечание:

Оси координат: V_1 – внутреннего пространства, бесконечного для саморазвития, V_2 – внешнего пространства, бесконечного для саморазвития; t – времени.
 $Я$ – сингулярная точка перехода одного пространства в другое пространство (взаимного перехода внутреннего и внешнего пространств жизнедеятельности человека); вариативное понятие, в данном случае –

самосознание человека, регулирующее его жизнедеятельность в средовых пространствах, включая образный континуум, содержащий представление о жизненном комплексе (см. вверху изображение вертикально состыкованных кругов Эйлера в виде «восьмёрки» как символа бесконечного саморазвития на оси бесконечного пространства) с внутренними и внешними параметрами.

Я1 – векторное (лично-сущностное) Я родителя.

Я2 – векторное (лично-сущностное) Я его ребёнка.

Я3 – векторное (лично-сущностное) Я другого человека, участвующего во временном эстафетном взаимодействии, процессе взаимовлияния, взаимопередачи информации и взаимозменений со «следами» контактов.

Взаимодействие является одной из основных философских категорий. Она отражает смысловой ряд процессов воздействия различных объектов друг на друга, их взаимной обусловленности, изменения объектного состояния, взаимоперехода, порождения одним объектом другого.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 378

ОБ ОПТИМИЗАЦИИ КОНТРОЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В.Телегина, М.В.Марданов

Аннотация

Сегодня одной из актуальных задач высшего образования является задача, связанная с гарантированностью качества образования. Важная роль при этом принадлежит модернизации системы оценивания различных компетенций студентов в рамках высшего образования. Существующая на данный момент система оценивания требует изменений, связанных, в том числе, и с поиском новых подходов к построению эффективных моделей оптимизации контрольно-диагностических функций в системе высшего образования. При этом бинарный подход к оптимизации контрольно-диагностических функций в обучении студентов разрешает многие вопросы относительно гарантированности качества образования. По своей природе образование имеет бинарный характер. В силу этого оптимальная модель системы контроля и диагностики процесса обучения должна включать как внешнюю диагностику, контроль и оценку учебной деятельности студентов, так и самоконтроль и самодиагностику студентов своей работы и ее результатов. Результаты сочетания контроля и самоконтроля, диагностики и самодиагностики учебной деятельности заносятся в матрицу «накопительного» типа, которая в дальнейшем обрабатывается индексным методом, позволяющим выявить истинный рейтинг студента в овладении различными компетенциями.

Ключевые слова: бинарность, бинарный подход в высшем образовании, контрольно-диагностическая функция обучения, индексный метод, оценивание компетенций студентов, рейтинговая оценка.

Abstract

One of the actual task of the higher education today is the guarantee of its quality. The important role belongs to the modernization of students grading system in the frames of higher education. The existing grading system requires changes connected with the search of the new approaches to the efficient models of optimization of control and diagnostic functions in the system of higher education. The binar approach to the optimization of the control and diagnostic functions in the students education solves many questions connected with the quality of the given education. The education is binar in its nature. Due to this the optimal model of control system includes outer diagnostic, control and grading of students studing, as well as self control and self diagnosing. The results of combination of control and self control, diagnosing and self-diagnosing of studing go to the matrix of «accumulative» type, that afterwards is processed by index method which allows to get the true rating of the students and their skills.

Keywords: binarity, binarapproach in higher education, control - diagnostic education function, index method, grading students skills, rating grade.

На современном этапе основной стратегической целью государственной политики в области образования, зафиксированной в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, является повышение качества образования, как базового условия инновационного развития экономики, современного российского общества и каждого гражданина. Важная роль в этом принадлежит модернизации си-

стемы оценки качества педагогического образования.

Существующая на сегодняшний день система оценивания требует масштабных изменений, связанных, в том числе, с поиском новых подходов к построению эффективных моделей оптимизации контрольно-диагностических функций в системе высшего образования. Этим и обосновывается наш выбор бинарного подхода к оптимизации кон-

трольно-диагностических функций в обучении студентов.

Термин «бинарность» в отношении методов обучения применил и раскрыл М.И.Махмутов [6]. Считаем, что по аналогии можно применить бинарный подход при рассмотрении контрольно-диагностических функций обучения в педагогике высшей школы. Если бинарные методы обучения предполагают рассмотрение парных методов «обучения-учения», то бинарные методы контроля также предполагают рассмотрение соответствующих пар методов «контроль-самоконтроль». Каждое мероприятие в рамках контроля качества обучения дисциплине, направленное на выявление динамики уровня знаний, компетентности, развития профессионально-личностных качеств, параллельно сопровождается действиями студента, направленными на самоконтроль, самодиагностику своих учебных достижений.

По своей природе образование имеет бинарный характер (В.И.Андреев [1, 2, 3]). В образовании, как и в образовательной деятельности, можно рассмотреть взаимосвязанные пары:

- управление и самоуправление;
- преподавание и учение;
- оценку и самооценку;
- контроль и самоконтроль;
- диагностику и самодиагностику, которые в своей основе бинарно представляют деятельность преподавателя.

В своей основе бинарно представляют деятельность преподавателя.

В целях повышения качества современного вузовского образования особую роль и значение приобретают такие бинарные категории как контроль и самоконтроль, диагностика и самодиагностика студентов.

Контроль в широком понимании означает проверку чего-либо. Он основывается на принципе обратной связи. Контроль в учебной деятельности обеспечивает внешнюю обратную связь (контроль, выполняемый педагогом) и внутреннюю обратную связь (самоконтроль студента). Контроль является необходимой составной частью процесса обучения, его важным звеном.

В основе учебной деятельности студента лежат три основных компонента:

- а) мотивационный;
- б) исполнительско-деятельностный;
- в) рефлексивно-оценочный.

Перечисленные компоненты имеют одинаково важное значение для реализации бинарного подхода в образовании. Но особое значение имеет именно рефлексивно-оценочная функция, так как именно она является основой механизма самоконтроля и самодиагностики, которые в свою очередь обуславливают ответственное отношение к обучению и осознанное отношение к образованию как к ценности.

Следовательно, оптимальная модель системы контроля и диагностики процесса обучения должна включать:

1. Внешнюю диагностику, контроль и оценку учебной деятельности студентов.

2. Самоконтроль и самодиагностику студентов своей работы и ее результатов.

3. Сочетание контроля и самоконтроля, диагностики и самодиагностики деятельности и ее результатов.

В педагогической диагностике важную роль выполняет оценка, контроль, а также уровень педагогической компетентности преподавателя. Основу для определения структуры и содержания понятия «профессионально-педагогическая компетентность» и создания критериальной базы для определения уровня формирования профессиональной компетентности и соответствия квалификационным категориям представляет стандарт профессиональной педагогической деятельности, который был разработан на основе анализа сущности педагогической профессии и содержания педагогической деятельности. В.Д.Шадриковым разработана модель профессионального стандарта педагогической деятельности, основанная на принципах системно-деятельностного подхода [9].

Исследования В.Д.Шадрикова показывают, что «все компетенции связаны между собой системой прямых связей ... Они также связаны с общим показателем успешности педагогической деятельности на высоком уровне достоверности» [7, с. 23]. Следовательно, необходимо осуществлять комплексную оценку взаимосвязанных профессиональных компетенций в системе высшего образования, используя эффективный диагностический инструментарий, позволяющий объективно и целостно оценить результативность процесса обучения.

Бинарный подход к оптимизации контрольно-диагностических функций в обучении студентов представляет собой совокупность общих принципов определения целей, критериев, диагностического инструментария, технологии и организационной структуры процесса оценки качества образовательных результатов на основе сочетания диагностики и самодиагностики, контроля и самоконтроля планируемых результатов обучения.

В рамках нашего исследования мы применили бинарный подход при обучении студентов классического университета дисциплине «Общая педагогика». В процессе проведения лекционных, семинарских и практических занятий по курсу «Общая педагогика»

накапливался эмпирический материал, разрабатывалась модель педагогических условий. Переход высшего образования на стандарты третьего поколения потребовал внесения значительных изменений в проектируемую модель.

В результате разработанная в процессе исследования модель педагогических условий бинарного подхода к оптимизации контрольно-диагностических функций в обучении студентов «Общей педагогике» представляет собой структурно-содержательную систему эффективной реализации контрольно-диагностических функций в рамках бинарного подхода в высшем профессиональном образовании (рис.1).



Рисунок 1. Модель педагогических условий бинарного подхода к оптимизации контрольно-диагностических функций при изучении студентами курса общей педагогики

Целевой компонент модели ориентирован на повышение эффективности обучения студентов «Общей педагогике».

Индикаторами достижения цели являются критерии оценки планируемых результатов обучения, то есть формирование у студентов в процессе обучения «Общей педагогике» компетенций, определяемых содержанием Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

В ФГОС ВПО по всем направлениям подготовки представлена совокупность требований, обязательных при реализации вузами основных образовательных программ, где заявлено, что выпускник вуза должен владеть целым рядом общекультурных компетенций (ОК) и профессиональных (ПК), которые очень сложно развить при традиционной организации вузовского занятия. Результатом освоения обучающимися основной образовательной программы должны стать компетенции:

- предметные (специфические умения по применению имеющихся знаний, получение новых знаний в учебно-творческих ситуациях, опыт деятельности);

- метапредметные (универсальные учебные действия (УУД), способность их применения, планирование, организация сотрудничества, построение индивидуальной образовательной траектории, др.);

- личностные изменения (гражданская позиция, социальные компетенции, способность ставить цели, личностное самоопределение, готовность к саморазвитию, др.).

Следовательно, по мере реализации ФГОС нового поколения в отечественной системе образования формируется совершенно новая парадигма, связанная с многомерным подходом к профессиональной подготовке специалистов XXI века [10].

При разработке программы курса «Общая педагогика» мы опирались на ФГОС ВПО третьего поколения в компетентностном формате, в котором сформулированы определенные компетенции.

1. Общие компетенции [5].

Инструментальные компетенции, которые включают когнитивные способности, способность понимать и применять идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окру-

жающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные компетенции. Конкретизированный список инструментальных компетенций:

- способность к анализу и синтезу;
- способность к организации и планированию;
- базовые знания в различных областях;
- тщательная подготовка по основам профессиональных знаний;
- письменная и устная коммуникация на родном языке;
- знание второго языка;
- элементарные навыки работы с компьютером;
- навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников);
- решение проблем;
- принятие решений.

Межличностные компетенции, то есть индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства:

- способность к критике и самокритике;
- работа в команде;
- навыки межличностных отношений;
- способность работать в междисциплинарной команде;
- способность общаться со специалистами из других областей;
- способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия;
- способность работать в международной среде;
- приверженность этическим ценностям.

Системные компетенции, то есть сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и кон-

струировать новые системы. К ним относятся:

- способность применять знания на практике;
- исследовательские навыки;
- способность учиться;
- способность адаптироваться к новым ситуациям;
- способность порождать новые идеи (креативность);
- лидерство;
- понимание культур и обычаев других стран;
- способность работать самостоятельно;
- разработка и управление проектами;
- инициативность и предпринимательский дух;
- забота о качестве;
- стремление к успеху.

2. Специальные (профессиональные) компетенции.

В рамках проекта TUNING были сформулированы результаты обучения для первой и второй степени (общие дескрипторы квалификаций высшего образования).

Бакалавр обязан [5]:

- демонстрировать знание основ и истории своей основной дисциплины;
- ясно и логично излагать полученные базовые знания;
- оценивать новые сведения и интерпретации в контексте этих знаний;
- демонстрировать понимание общей структуры данной дисциплины и взаимосвязи между подчиненными ей дисциплинами;
- демонстрировать понимание и уметь реализовывать методы критического анализа и развития теорий;
- точно реализовывать относящиеся к дисциплине методики и технологии;
- демонстрировать понимание качества исследований, относящихся к дисциплине;
- демонстрировать понимание экспериментальной и эмпирической проверки научных теорий.

Магистр обязан [5]:

- обладать высоким уровнем знаний в специализированной области конкретной дисциплины. На практике это означает знакомство с новейшими теориями, интерпретациями, методами и технологиями;

- уметь практически осмысливать и интерпретировать новейшие явления в теории и на практике; быть достаточно компетентным в методах независимых исследований, уметь интерпретировать результаты на высоком уровне;

- быть в состоянии внести оригинальный, хотя и ограниченный вклад в каноны дисциплины, например, подготовить диссертацию;

- демонстрировать оригинальность и творчество в том, что касается владения дисциплиной;

- обладать развитой компетенцией на профессиональном уровне.

Эмпирические данные педагогического эксперимента по применению модели педагогических условий применения бинарного подхода к оптимизации контрольно-диагностических функций в обучении студентов «Общей педагогике» собирались следующим образом.

На начальном этапе во всех группах (и контрольных, и экспериментальных) была проведена анкета, которая позволила зафиксировать мотивацию (интерес) студентов к предмету «Общая педагогика» и компетенции студентов к процессу и результату диагностики (самодиагностики), контроля (самоконтроля) на начальном этапе обучения «Общей педагогике». При этом:

1) знания основных терминов «Общей педагогике» в экспериментальных группах отслеживались по тестовым заданиям тест 1, тест 2, тест 3, Итоговый тест [8], который включал в себя 30 вопросов из банка вопросов (вопросы выбирались случайным образом). В контрольных группах знания измерял только Итоговый тест, который также включал в себя 30 вопросов из того же банка вопросов (вопросы выбирались случайным образом);

2) развитие мотивации (интереса) студентов к предмету «Общая педагогика» и к процессу и результату диагностики (самодиагностики), контроля (самоконтроля) отслеживалась по анкете в конце эксперимента для контрольных и экспериментальных групп;

3) формирование компетенции студентов к процессу и результату диагностики (самодиагностики), контроля (самоконтроля) в обучении «Общей педагогике» проверялось на занятиях, где была использована трое-

кратная оценка работы студента (студент выступал здесь в трех «ролях» – обучаемый, обучающийся и эксперт по оценке работы других студентов).

Бинарный подход результативен в том случае, когда студент, осваивая компетенцию контроля (самоконтроля), участвует в занятиях, выстроенных по такому типу. Такая самодиагностика предполагает умение выделить свои достоинства и недостатки, выявить причины своих неудач.

В экспериментальных группах показатели педагогического эксперимента собирались в матрицу «накопительного типа». Все показатели матрицы имели различные «веса». Для того, чтобы привести все «веса» к единому виду была использована нормировка показателей относительно максимального балла задания. В результате нормировки все показатели «накопительной матрицы» получили шкалу от 0 до 10 баллов, либо от 0% до 100%.

Для графической интерпретации и анализа экспериментальных данных использовались следующие шкалы:

- знания: низкий уровень (менее 7 баллов), средний (7-8 баллов), высокий (более 8 баллов);

- мотивация (интерес) студентов к процессу и результату диагностики (самодиагностики), контроля (самоконтроля) в обучении «Общей педагогике»: низкий уровень (0-59%), средний уровень (60-79%), высокий уровень (80-100%);

- компетенции самодиагностики, самоконтроля студентов в обучении «Общей педагогике»: низкий уровень (0-59%), средний уровень (60-79%), высокий уровень (80-100%).

Очевидно, шкалы, которые были использованы при тестировании, анкетировании и оценивании различных видов работ студентов, не позволяют, в силу их неоднородности, использовать обычную рейтинговую оценку для проведения анализа экспериментальных данных. Для устранения указанной проблемы необходима нормировка исходных данных с целью их дальнейшего анализа. Чтобы снять эту проблему, мы использовали индексный метод. Рассмотрим основные понятия этого метода.

Индекс (лат. index) – это относительная величина, показывающая, во сколько раз

уровень изучаемого явления в данных условиях отличается от уровня того же явления в других условиях [8]. Также под индексом понимается показатель, количественно отражающий ту или иную качественную характеристику объекта исследования. Показатель, изменение которого характеризует индекс, называется *индексируемым*.

Особенность индексного метода и собственно индексов состоит в том, что индексируемый показатель рассматривается не изолированно, а во взаимосвязи с другими показателями. Умножая индексируемый показатель на другой, связанный с ним, мы сводим различные явления к их единству, обеспечиваем их количественную сравнимость и учитываем их вес в общей оценке показателя.

Таким образом, собственно индекс – это относительный показатель особого рода, в котором уровни изучаемого явления рассматриваются в связи с другим (или другими) явлениями, изменение последнего при этом фиксируется (элиминируется). Показатели, связанные с индексируемым показателем, используются в качестве весов индекса, а взвешивание и элиминирование изменения весов (фиксирование в числителе и знаменателе индекса на одном и том же уровне) составляют специфику собственно индексов и индексного метода.

В соответствии с принятым, в рамках настоящей работы, методическим подходом интегральные индексы, отражающие развитие знаний студентов по «Общей педагогике», компетенций диагностики (самодиагностики), контроля (самоконтроля) и мотивации (интереса), рассчитываются как средняя геометрическая из индексов изменения отдельных показателей состояния и развития по следующей формуле:

$$I_m = \sqrt[n]{i_{m1} * i_{m2} * \dots * i_{mn}}, \text{ где } i_{m1}, i_{m2}, \dots, i_{mn} \text{ рассчитываются как отношение соответствующих показателей состояния и развития знаний, компетенций и мотивации (интереса) к эталонному (максимально возможному) уровню показателя.}$$

Использование средней геометрической для составления и анализа интегральной индексной оценки обусловлено следующими соображениями:

- преимущества средней геометрической заключаются в возможности ее исполь-

зования в тех случаях, когда трудно отдать предпочтение весам, с которыми в интегральный индекс должны входить конкретные показатели развития показателей;

- данный метод позволяет привести к единому знаменателю показатели, измеряемые в различных единицах;

- метод обеспечивает *качественный* учет отдельных показателей, чего не показывает рейтинг и средние величины оценок.

Приведем пример применения индексного метода к одной из записей «накопительной» матрицы.

В «накопительной» матрице (таблица 1) указан максимальный балл по каждому виду работ.

Таблица 1.

Накопительная матрица

	Тест1	Тест2	Проект1	Проект2	Итоговый тест	РЕЙТИНГ
Макс. балл	12	10	16	12	50	100
№ п/п						
1	10	6	14	12	42	84
2	...	...	...	...	...	...

После нормировки относительно максимального балла получим индексную «накопительную» матрицу (таблица 2).

Таблица 2.

Накопительная матрица

	Тест 1	Тест 2	Проект 1	Проект 2	Итоговый тест	РЕЙТИНГ
Макс. балл	12	10	16	12	50	100
№ п/п						
1	0.83	0.6	0.875	1	0.84	81.86
2	...	...	...	...	...	...

Итоговый рейтинг рассчитывается как среднее геометрическое из нормированных показателей в строке.

В итоге матрица индексов «накопительного» типа позволила ввести качественную оценку знаний и компетенций студентов к процессу и результату диагностики (самодиагностики), контроля (самоконтроля) в обучении «Общей педагогике».

Коэффициент корреляции между начальными и конечными показателями развития мотивации (интереса), компетенций контроля (самоконтроля), диагностики (самодиагностики) студентов показал отрицательную связь (-0.1417), что говорит о существенных отличиях в динамике показателей в конце эксперимента.

Начальные показатели компетенций контроля (самоконтроля), диагностики (самодиагностики) студентов по курсу «Общая педагогика» и мотивации (интереса) студентов к «Общей педагогике» в контрольных и экспериментальных группах проводились с использованием комплекса диагностических методик, описанных ранее.

Распределение студентов по уровням развития мотивации (интереса) по курсу «Общая педагогика» на начальном этапе показало, что студентов с низким уровнем в контрольных группах – 82.47 %; со средним уровнем – 17.53 %; с высоким уровнем – 0 %. При этом в экспериментальных группах: с низким уровнем – 82.14 %; со средним уровнем – 17.86 %; с высоким уровнем – 0 % мотивации. Таким образом, можно констатировать, что на начальном этапе студенты и контрольных, и экспериментальных групп, не получающие специальность «Преподаватель», слабо мотивированы на изучение «Общей педагогике».

Группировка студентов по уровням развития компетенций контроля (самоконтроля), диагностики (самодиагностики) по курсу «Общая педагогика» на начальном этапе показала, что студентов с низким уровнем в контрольных группах – 30.93 %; со средним уровнем – 65.98 %; с высоким уровнем – 3.09%. При этом в экспериментальных группах: с низким уровнем – 25.00 %; со средним уровнем – 71.43 %; с высоким уровнем – 3.57

%. Таким образом, можно сделать вывод, что на начальном этапе студенты и контрольных, и экспериментальных групп, имеют распределение, близкое к нормальному, что говорит о естественной сформированности ряда общепедагогических компетенций.

В то время как процесс обучения студентов в контрольных группах осуществлялся традиционно, то в экспериментальных группах студенты обучались «Общей педагогике» с применением модели педагогических условий бинарного подхода к оптимизации контрольно-диагностических функций, что на завершающем этапе позволило выявить различия в уровнях развития компетенций контроля (самоконтроля), диагностики (самодиагностики) студентов по курсу «Общая педагогика» и мотивации (интереса) студентов к «Общей педагогике» в контрольных и экспериментальных.

Распределение студентов по уровням развития мотивации (интереса) по курсу «Общая педагогика» на завершающем этапе показало, что студентов с низким уровнем в контрольных группах – 38.14 %; со средним уровнем – 52.58 %; с высоким уровнем – 9.28 %. При этом в экспериментальных группах: с низким уровнем – 17.86 %; со средним уровнем – 60.71 %; с высоким уровнем – 21.43 %. Существенно повысились показатели в развитии мотивации (интереса) студентов к процессу и результату диагностики и самодиагностики в экспериментальных группах, при этом в контрольных группах данные показатели приобрели распределение, близкое к нормальному, что говорит о естественной сформированности мотивации (интереса) студентов по завершению курса.

Группировка студентов по уровням развития компетенций контроля (самоконтроля), диагностики (самодиагностики) по курсу «Общая педагогика» на завершающем этапе показала, что студентов с низким уровнем в контрольных группах – 25.77 %; со средним уровнем – 70.10 %; с высоким уровнем – 4.12 %. При этом в экспериментальных группах: с низким уровнем – 10.71 %; со средним уровнем – 75.00 %; с высоким уровнем – 14.29 %. Это демонстрирует, что студенты экспериментальных групп более глубоко осознают критерии и показатели контроля и самоконтроля и профессиональных педагогических компетенций. Кроме того, введение си-

туативных задач и заданий с применением системы оценки и самооценки на основе матричного подхода позволило составить базу данных по развитию компетенций, которые входят в перечень ФГОС.

При этом оптимизация условий контроля (самоконтроля) в развитии знаний и общих компетенций по курсу «Общая педагогика» повлияла на отношение студентов к самому изучаемому предмету «Общая педагогика».

Отметим, что показатели развития способности к адекватной самооценке в экспериментальных группах значительно приблизились к оценке преподавателя и оценке, выставленной другими студентами, о чем говорит коэффициент корреляции 0.793 между преподавательской оценкой и самооценкой, также с коэффициентом корреляции 0.872 между самооценкой и оценкой, выставленной другими студентами.

В условиях оптимизации контрольно-диагностических функций в обучении студентов «Общей педагогике» также существенно повысилась эффективность процесса формирования знаний студентов по курсу, что отображают результаты завершающей стадии изучения дисциплины. Похожая динамика наблюдалась и у контрольных групп. Данный результат обусловлен тем, что теоретические основы формирования знаний студентов по курсу «Общая педагогика» являлись инвариантными как в контрольных, так и в экспериментальных группах, а вариативным являлось развитие таких компетенций как контроль (самоконтроль), диагностика (самодиагностика).

Качественный анализ анкет студентов контрольных и экспериментальных групп выявил две группы критериев развития самооценки знаний в обучении «Общей педагогике», компетенций диагностики (самодиагностики), контроля (самоконтроля).

1. Критерии, по которым студенты проводили самооценку знаний, явились: знание теоретических положений и понятий; успешное выполнение практических заданий; способность ответить на сложные вопросы; уверенность в применении теоретических понятий.

2. Критерии, по которым студенты оценили свою способность к диагностике (самодиагностике), контролю (самоконтролю), стали: успешность в выполнении практических

заданий; способность применить знания в нестандартной ситуации; своевременность применения знаний; умение общаться с детьми; умение поддержать мотивацию в процессе обучения; способность выстроить обратную связь; выстраивание коммуникации.

В итоге, если в контрольной группе студенты с трудом смогли дифференцировать 1-2 критерия оценки знаний и компетенций, то в экспериментальной группе студенты в завершающей стадии курса «Общая педагогика» уже рассматривали 5-6 критериев.

Таким образом, было установлено и экспериментально подтверждено, что бинарный подход к оптимизации контрольно-диагностических функций дает положительный эффект в том случае, если реализуются следующие педагогические условия: оптимальные затраты времени на реализацию контрольно-диагностических функций составляют порядка 3 – 5% от общего учебного времени; оптимальное число контрольных «точек» должно быть за семестр в пределах от 3 до 5; наиболее оптимальное число применяемости диагностических методик оценки и самодиагностики должно быть за семестр в пределах от 5 до 7; наиболее оптимальная оценка и самооценка общепедагогических компетенций в течение семестра представляет собой «накопительную» систему матричного типа, в которой более репрезентативной будет рейтинговая оценка, построенная на индексном методе; эффективность бинарного подхода в реализации контрольно-диагностических функций существенно возрастает при четкой аргументации и глубоком понимании студентами базовых критериев оценки знаний (научность, глубина, системность, перенос в новые условия) и компетенций. А применение индексного метода при вычислении рейтинга студента позволяет не только количественно

оценить студента, но и дает качественную оценку результативности его знаний и компетенций.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (акмеокавалитология образования) / В.И.Андреев. – Казань: Центр информационных технологий, 2013. – 296 с.
2. *Андреев, В.И.* Концептуальная педагогическая прогностика: Монография / В.И.Андреев. – Казань: Центр информационных технологий, 2010. – 220 с.
3. *Андреев, В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: Учебное пособие / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. - 500 с.
4. *Андреев, В.И., Голованова, И.И., Телегина, Н.В.* Тесты оценки знаний и компетенций по курсу «Педагогика» / В.И.Андреев, И.И.Голованова, Н.В. Телегина. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – 36 с.
5. Компетентностный подход [Электронный ресурс]: Реферативный бюллетень РГГУ, 2005. – Режим доступа: www.rsuh.ru/binary/56572_11.1173464019.22977.doc
6. *Махмутов, М.И.* Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И.Махмутов. — М., 1975. — 368 с.
7. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под ред. В.Д.Шадрикова, И.В.Кузнецовой. – М.:, 2010. – 174 с.
8. Статистика: Учебник для вузов (+CD) / Под ред. И.И.Елисеевой. – СПб.: Питер, 2010. – 368 с.
9. *Шадриков, В.Д.* Аттестация педагогических кадров как гарантия качества образования. 19.01.2013: http://regconf.hse.ru/uploads/67c4f867_e8168818_ecfa42b93e7bc31b3_d863f32.doc
10. *Ялалов, Ф.Г.* Многомерные педагогические компетенции / Ф.Г.Ялалов // Педагогика. – 2012. - № 4. – С. 45-53.

УДК 316.6

ДИАЛЕКТИКА СООТНОШЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

А.Н.Хузиахметов, Р.Р.Насибуллов

Аннотация

На основе осмысления важнейших достижений социальных наук, в частности, идей синергетики, теории самоорганизации, системно-синергетической педагогической теории, теории нелинейного мышления в данной статье предлагается и обосновывается интегративная концепция процесса социализации и индивидуализации личности школьника.

Ключевые слова: социализация, индивидуализация, личность.

Abstract

Based on understanding the most important achievements in social sciences, including concepts of synergetics, self-organization theory, system-based synergetic pedagogical theory, lateral thinking theory, this article offers and substantiates the integrative concept of socialization and individualization of the schoolchild personality.

Keywords: socialization, individualization, personality.

В современном обществе неизмеримо возрастает влияние на человека тех соотносительных процессов, результатом и целью пересечения которых является человеческая личность. Этими процессами являются социализация и индивидуализация. Личность есть не только социальный проект, но и самопроект человека в единстве этих начал. В этом смысле нахождение равновесия между ними, постижение их взаимодействия — наиболее вероятный путь движения к истине.

Неповторимое качественное своеобразие личности как единичного и особенного не противопоставляется типическому как общему, а гармонически сочетается. Это не обособление индивида от социального целого. Это придание социуму индивидуальной ориентации, а социальным отношениям гуманистического характера. Целостное формирование личности осуществимо лишь в личностно ориентированном обществе (индивидуально ориентированном коллективе). Вместе с тем, реальная практика общественного развития и состояния учебно-воспитательного процесса в современной школе пока не в состоянии затормозить стандартизацию и приостановить потерю личностью собственной индивидуальности. Это то, что происходит реально.

Индивидуализация стимулируется самовоспитанием, цель которого задана социально-нравственным образцом, а процесс направлен на приобретение и развитие личностных качеств. Овладевая его культурой, личность становится способной учитывать

стихийные влияния, дифференцировать их по характеру и направленности.

Диалектическое соотношение процессов социализации и индивидуализации осуществляется при доминировании одного из них или периодической смене доминанты. Это выражается во взаимодействии, взаимовлиянии и взаимокорректировании обоих процессов. Динамически неравновесное соотношение образует диалектическое единство социализации и индивидуализации, которое обеспечивает целостность процесса формирования личности школьника. Социализация осуществляется, главным образом, в различных видах социально организованной деятельности, а индивидуализация — в основном, в процессе духовного саморазвития, творчества и разнообразных типах общения. Личность является центром пересечения соотносительных процессов социализации и индивидуализации, результатом взаимодействия противоречивых сторон этих процессов. Личность объединяет и интегрирует их.

В процессе социализации личность, осваивая социальные ценности и нормы, тем самым интегрируется в социальную среду, превращает социальное в индивидуальное. При доминировании одной из этих сторон возникает дисгармония в структуре личности. Попеременное доминирование одного из рассматриваемых процессов позволяет стимулировать становление личности, которое выражает общие сущностные признаки (социализация) и одновременно обретает свою уникальность, проявляющуюся в способности

реализовать творческие способности (индивидуализация). Таким образом, социализация и индивидуализация условно представляют собой два относительно автономных процесса, обеспечивающих становление целостной личности и выражающихся в диалектическом единстве. Это равно относится и к становлению основных типов личности (субъектотипов). В одном из них доминирует норма и общественная (коллективная) направленность, в другом — творчество и индивидуальная активность. В социальном плане творческие возможности личности реализуются в нормотворчестве, что предпочтительно, так как обеспечивает динамизм общественного развития, сохраняя оптимальный темп преобразований. Вместе с тем основа любых изменений — сохранение устойчивости системы, в том числе и социальной.

Диалектическое соотношение социализации и индивидуализации создает основы для углубленного понимания сущности личности. Сложившиеся в советской науке представления о человеческой личности как совокупности общественных отношений, как только социального качества принадлежат марксизму. Как индивид, человек природен и социален, как личность — социален. Приведенная схема строго выдерживалась в научной литературе, несмотря на различные интерпретации. Современные исследования личности пытаются преодолеть еще недавно жестко заданную схему. В рамках нашего исследования выскажем некоторые принципиальные соображения, вытекающие из проведенного анализа теоретического и эмпирического материала. Обобщая полученные результаты, подчеркнем: утвердившаяся и тотально господствовавшая до недавнего времени трактовка личности является односторонней и не выражает всего ее многообразия. Она преимущественно ориентирована на одну сторону многостороннего процесса становления личности — социализацию. Другая сторона — индивидуализация — теоретически оставалась недостаточно осмысленной, практически игнорировалась, несмотря на декларативные заявления о необходимости ее учета. Вместе с тем, индивидуализация является основой концепции личности, будь она философской, психологической или педагогической. Индивидуальное применительно

но к анализируемой проблеме понимается как личностно своеобразное, выраженное в многообразии единичного и особенного. Именно единство множественности качеств обеспечивает ценность человека, его открытость и универсальность. Ценность личности — в ее уникальной индивидуальности, объединивший качественное множество. Человеческая личность — это проявление совокупности социальных, духовных, национальных, исторических, культурных качеств и индивидуальных свойств.

Социально-культурный плюрализм обеспечивается индивидуальным своеобразием каждой личности и множественностью личностных типов. Одновременно индивидуальность отдельной личности и плюрализм ее типов предполагает существование разнокачественного социума. Эта зависимость определяет специфику взаимодействия социума и индивида в условиях современного общества [1, с. 102].

Диалектику соотношения социализации и индивидуализации правомерно рассматривать как единое целое, как гармоническое взаимодействие его начал. Для современной системы образования этот путь может оказаться наиболее перспективным. Это подтверждается анализом социальных и социально-педагогических закономерностей, выделенных в данном исследовании, которые составляют суть интегративной концепции социализации и индивидуализации.

Нами выявлены следующие объективные закономерные тенденции, влияющие на отношения между социализацией и индивидуализацией личности школьника: ускорение переориентации общества на цели человека; интеграция социальных ценностей; развитие самоорганизации как приоритет социальной жизни; ускорение взаимодействия и взаимообогащения национальных культур; динамичный характер социального развития; ускоряющееся движение к системным целям человека и общества.

Данные объективные тенденции приводят к зарождению и проявлению новых объективных общественных закономерностей, которых можно назвать социально-психологическими и социально-педагогическими: диалектическое взаимодействие, взаимная детерминированность социально-психологических факторов, обуславливающих форми-

рование личности школьника, ее социализацию и индивидуализацию; чем более в обществе усиливаются процессы социализации и под влиянием этого происходит нивелирование, стандартизация человеческой личности, тем более она стремится сохранить и развить свою индивидуальность; чем в большей мере в процессе социализации учитываются индивидуальные особенности школьников, индивидуальный и творческий характер усвоения ими социального опыта, тем более успешно протекают социализация и развитие индивидуальности личности.

Выявленные объективные закономерные тенденции и общественные закономерности обуславливают фундаментальные принципы, в соответствие с которыми должно совершаться развитие педагогических систем.

Гомоцентрический принцип и вытекающее из него правило предполагает такое построение педагогических систем, в которых развивающаяся личность занимает центральное положение и к которой сводятся все нити факторов и условий, обеспечивающих ее развитие.

Принцип персонализации является тем операциональным принципом, реализуя которой можно обеспечить развитие личности школьника в ее персонифицированном проявлении.

Принцип соответствия воспитательных целей социумов общества предполагает такую согласованность названных целей, при которой взаимно согласуются воспитательные цели социумов, что является важным условием полноценного развития личности. Это предполагает корректирование этих целей на государственно-общественном уровне.

Принцип диалектического взаимодействия процессов социализации и индивидуализации личности школьника под воздействием на него воспитания и образования.

Принцип учета взаимодействия биологических, социальных и психологических факторов, определяющих развитие личности школьника, и согласования взаимодействия этих факторов педагогическими средствами.

Принцип гармонизации общественных отношений и воспитательных целей школы — это такой принцип, который ориентирует государство и общество, а, следовательно, и

школу на утверждение гуманистических идеалов в воспитательном процессе.

Принцип самоорганизации как основа развития личности требует переориентации образовательно-воспитательных систем на приоритеты формирования у каждой развивающейся личности ее самоорганизации, которая обеспечивает ее полноценную жизнедеятельность.

Принцип самореализации личности — это такое исходное положение современной педагогики, которое определяет необходимость перехода образовательно-воспитательных систем на достижение главной цели — реализацию каждой личностью собственной программы саморазвития. Такая программа должна стать системообразующим началом в деле воспитания и обучения.

Принцип социальной природосообразности выражает требования такого построения воспитания и образования, которое в максимальной мере согласуется с объективной социальной природой человека. Эта природа человека, как известно, связана с объективными социальными ролями, осваивая которые, он и становится личностью. Это и предопределяет, что содержание воспитания и образования должно обеспечивать полноценное освоение этих ролей в системе видов деятельности.

Принцип индивидуализации отражает объективную необходимость учета индивидуально-психологических особенностей школьников, которые накладывают свой отпечаток на процесс становления личности.

Принцип вариативности — это отражение объективной необходимости вариативного построения педагогического процесса, имея в виду специфику тех факторов и условий, которые определяют характер формирования личности.

Принцип бинарности в обеспечении национального и интернационального культурного развития личности, обусловленный ускоряющимся и усиливающимся взаимодействием национальных культур, требует такой специальной инструментальной воспитательной и образовательной работы, чтобы, с одной стороны, их содержание, а также создание соответствующих условий обеспечивало гармонизацию этих начал.

Принцип мобильности педагогических систем — это положение о том, что в дина-

мически развивающемся обществе воспитательно-образовательные системы имманентно перестраивают педагогический процесс, постоянно приводя его в соответствие с реалиями жизни.

Принцип опережающего педобразования — это ориентир, указывающий, что педагогическое образование должно иметь превосходящий характер, обеспечивать подготовку педагогических кадров, способных реализовывать педагогические цели в новых условиях, применять новые методики и технологии воспитания и образования.

Принцип системности выступает как интегративный принцип, определяющий целостность процесса социализации и индивидуализации личности школьника в системе факторов и условий [2, с. 51-53].

Совокупно названные объективные тенденции и закономерности, принципы и правила выражают тезаурус интегративной концепции социализации и индивидуализации личности школьника, в соответствии с которой диалектика этих начал заключается в их системном единстве и взаимодействии.

Основная идея разработанной концепции — гармоническое единство социализации и индивидуализации в педагогическом процессе в школе. Содержание концепции включает в себя структуру (механизм) соотносительного взаимодействия и взаимокорректировки социализации и индивидуализации, анализ их содержания и результатов. Диалектическое соотношение социализации и индивидуализации обеспечивает достижение их единства. Основу достигнутого единства составляет динамическое неравновесие противоположных сторон социализации и индивидуализации. Оно сохраняется благодаря сбалансированному сочетанию общественной необходимости в коллективно-нормативном субъектотипе и индивидуальной потребности личности школьника в актуализации творческих способностей, которая предполагает оформление индивидуально-творческого субъектотипа. Единство социализации и индивидуализации обеспечивает целостность личности и способствует сохранению целостности процесса формирования личности школьника. Нарушение динамического баланса соотношения социализации и индивидуализации разрушает единство соотносительных процессов, нарушает целост-

ность личности, приводит к деформации ее отношений с окружающей средой, осложняет процессы адаптации и нарушает динамику воспитательного процесса. Педагогические аспекты социализации и индивидуализации интегрированы в воспитательный процесс; регулируются и управляемы; взаимодействуют между собой, взаимовлияют друг на друга и поддаются взаимокорректированию, обладают способностью (свойством) самоорганизации и пластичностью в отношениях к личности и социуму.

Связующим звеном соотносительных процессов социализации и индивидуализации, субъективации и объективации выступает акт личностного выбора (принятие решения). Личность — точка пересечения социализации и индивидуализации. Выбор — это акт творческой самореализации личности в социально одобряемых видах деятельности, формах общения и стилях поведения. Индивидуализация является результатом последовательного ряда личностных выборов. Личность, реализуемая в акте выбора, выступает как результат диалектического соотношения, момента единства процессов социализации и индивидуализации. Развитие индивидуальности человека есть целостный системный процесс творческого преобразования им опыта социализации в индивидуально психологическое, неповторимое, уникальное [3, с. 41].

Социально-педагогический механизм формирования личности (и ее типов) отражает процесс соотносительного взаимодействия противоречивых сторон социализации и индивидуализации. Функционирование механизма обеспечивается многосторонними зависимостями, которые обуславливают целостное формирование личности школьника. Целостность воспитания поддерживается совокупным единством относительно автономных процессов социализации и индивидуализации, субъективации и объективации. Звенья механизма приводятся в движение противоречивым соотношением: а) социализации и субъективации; б) индивидуализации и объективации.

А) В соотносительное взаимодействие вступают содержательно конкретные, но разнонаправленные (организованные (контролируемые, управляемые) и неорганизованные (неконтролируемые, неуправляемые)

воздействия и субъективирующие феномены, которые обеспечивают характер выбора (принятие решения) и его протекание. Социализация направляет субъективацию личности и обуславливает ее содержание собственной структурой. Составляющие компоненты структуры социализации осознаются личностью, творчески осваиваются, субъективируются и превращаются в ее качества.

Б) Во взаимодействии оказываются индивидуализация и объективация. Индивидуализация выступает как процесс внутренней переработки и усвоения компонентов социализации и превращения их во внутренние (объективирующие) феномены, которые актуализируются в деятельностно-поведенческих выборах. Проявляясь на уровне общественных отношений, они становятся социально одобряемы или порицаемы. Индивидуализация определяет объективацию личности, придает ей неповторимость. В то же время, объективируясь, личность становится органической частью социума, обогащая его собственной уникальностью и своеобразием индивидуальных проявлений. Индивидуальные качества личности, проявляясь в структуре объективации, обогащают содержание социализации и придают ей личностный смысл.

Взаимопересечение противоречивых сторон социализации и субъективации, индивидуализации и объективации предполагает их взаимовлияние и взаимообогащение, осуществляемое при посредстве переходов одних состояний или качеств в другие. Взаимовлияния перекрещиваются и обеспечивают приобретение личности компонентов структуры обозначенных процессов. Они же стимулируют актуализацию личности в акте выбора (своего отношения, взгляда, поведения, оценки и т. д.). Таким образом, индивидуализированный личностный выбор становится связующим элементом в едином процессе социализации и индивидуализации, противоречия которого преодолеваются при сформированности у учащихся соответствующих способностей принимать личностно и социально значимые решения. Понимание сути этих способностей определяется знанием структуры личности, которая, как нам представляется, наиболее корректно определена К.К.Платоновым. С учетом сказанного рассмотрим уровни структуры личности, на

каждом из которых проявляется взаимодействие социализации и индивидуализации.

Первый уровень — врожденные биопсихические качества личности. К таким качествам относятся индивидуальные биопсихические свойства, в частности, задатки, темперамент, биологические потребности, эмоции, психическая мобильность, которые по-разному влияют на социализацию и индивидуализацию личности. Поскольку эти качества также развиваются в ходе жизни, и характер такого развития зависит от взаимодействия природного и социального, воспитание предполагает создание условий, при которых значимые качества актуализируются.

Второй уровень — познавательный. Этот уровень отражает развитие познавательных способностей личности, формирование отражательно-преобразовательных механизмов, являющихся базисом для ориентирования личности во всей окружающей действительности, в том числе — в социальной жизни и в своей собственной. Познавая объективности социального бытия, его законы и закономерности, социальные ценности и нормы, личность творчески преобразует их, вырабатывая тем самым собственные ценности и цели, а познавая себя — определяет свои возможности в достижении жизненных целей, что и составляет в совокупности процесс овладения основными компонентами человеческой культурой в единстве социального и индивидуального. Познавательные процессы при этом приобретают все более личностный характер и в них как бы "отшлифовывается" индивидуальность.

Третий уровень — формирование социального опыта. Этот опыт предполагает творческое усвоение индивидом элементов системы научных знаний, способов трудовой, учебной, общественной, творческой деятельности, общественной морали, формирование опыта общения и т. д. В этом процессе общественный опыт, социальное творчески "переплавляется" личностью в индивидуальное сознание, индивидуальный опыт.

Четвертый уровень — формирование направленности личности (по Платонову) или системой ориентировочной основы поведения и деятельности (по Таланчуку). Направленность личности — это ее мотивационное ядро, система мотивов личности, формиру-

ющихся в процессе социализации и обуславливающих индивидуальность личности. В системе мотивов, смысловых установок социально типическое в личности школьника диалектически взаимодействует с индивидуальным, особенным. Очень важно в воспитательном процессе добиваться гармонизации социально-типического и индивидуально-психологического компонентов в структуре направленности личности школьника.

Каждый из названных уровней относительно автономен. На любом этапе становления личности взаимодействует все начала, если процесс социализации гармонически сочетается с индивидуальным развитием, а индивидуальное развитие проходит на богатой почве социальных ценностей. В соответствии с этим педагогический процесс, особенно процесс воспитания, должен отражать динамику взаимодействия и развития всех элементов структуры личности. Для этого требуется такая педагогическая технология, которая уравнивает отношение между

социализацией и индивидуализацией, интегрирует их.

С учетом этих выводов были сформулированы исходные требования к интегрирующей технологии воспитания, которые раскрываются через объективные тенденции и закономерности социализации и индивидуализации личности школьника, соответствующие их принципы и правила, а также требования, диктуемые к образовательно-воспитательным процессам.

Литература

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / А. Бернс. – Москва: Издательство Прогресс, 2006. - 421 с.
2. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. - Москва: Издательство Школа-Пресс, 2011. - 447 с.
3. Менегетти, А. Онтопсихологическая педагогика / А. Менегетти. – Пермь: Издательство Россия, 2003. - 67 с.

УДК 316.334:36.

СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ

Н.Д.Колетвинова, Р.М.Якупова

Аннотация

В статье рассматривается проблема повышения эффективности профессиональной подготовки студентов. Анализируются стратегии, тактики, подходы развития профессиональной коммуникативности студентов. Особое внимание уделяется проблеме реализации интеграционных связей и конативной характеристике профессионального общения как важных составляющих профессиональной деятельности учителя начального образования.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативность, регулятивно-организационное качество, реализация интеграционных связей, конативная характеристика, информационные, хронологические связи.

Abstract

The article considers the problem of improving the efficiency of students' professional training. Strategies, tactics and approaches of development of students' professional communicativeness are analyzed. Special attention is paid to the problem of integration connections and conative characteristic of professional communication as important components of a primary school teacher's professional activity.

Keywords: professional communicativeness, regulatory and organizational quality, implementation of integration connections, conative characteristics, information, chronological connection.

Стратегии и тактики повышения эффективности профессиональной подготовки студентов рассматривались в исследованиях многих ученых [2, 3, 4 и др.].

Однако вопрос о наиболее эффективных принципах, методах и приемах развития

профессиональных коммуникативных навыков студентов педвузов проанализирован недостаточно. Нет однозначного подхода к определению роли реализации интеграционных связей в аспекте формирования профессиональной коммуникативности, не рассмот-

рены условия развития у студентов регулятивно-организационного качества, не установлены доминанты организационно-методической деятельности обучающего общения. Исходя из этого, в данной работе была предпринята попытка определить основные составляющие процесса формирования профессиональной коммуникативности студентов педвузов.

К таким составляющим, на наш взгляд, целесообразно отнести реализацию интеграция связей дисциплин начального образования и естественнонаучного цикла, развитие регулятивно-организационного качества профессиональной коммуникативности, а также основные компоненты организационно-методической деятельности обучающего общения.

Одной из главных задач формирования умения реализации интеграционных связей выступает знание их характерных сторон, способов и путей их осуществления. Реализация интеграционных связей, как известно, предполагает перенос знаний с одного предмета на другой. В определении сторон переноса мы придерживаемся точки зрения Е.И.Кабановой-Меллер:

- процесс переноса характеризуется тем, как он выполняется (каковы особенности воспроизведения ранее усвоенного, какие процессы осуществляются на заданном материале);

- условия, способствующие переносу;
- личностный фактор в переносе [2].

Эти факторы, на наш взгляд, целесообразно использовать при обучающей работе студентов с тестом, где отрабатываются навыки обобщения используемого материала. Поскольку общение, как известно, - одно из главных условий переноса знаний, то формируемые навыки обобщения впоследствии могут быть использованы в качестве основы формирования умений реализации интеграционных связей.

Рассматривая особенности формирования информативно-интеграционного качества в аспекте развития данных умений встает необходимость определения базовых требований к реализации интеграционных связей на основе приема обобщения.

Определение таких черт, как объединение общих характерных признаков изучаемых явлений смежных дисциплин, определение

черт сходства и различия в указанных предметах, а также выведение на основе абстрагирования общего направления точек пересечения, характеризующих данные явления в различных науках, позволяет сформировать обобщенную модель реализации интеграционных связей. На основе данной модели анализируются разнообразные стороны и приемы использования интеграционных связей, определяются те, которые могут дать положительный результат в процессе обучения.

Анализируя общепринятое подразделение интеграционных связей на информационные и хронологические, мы считаем целесообразным соотнести формирование информативно-интеграционного качества с использованием информационного вида реализации интеграционных связей как наиболее ему соответствующего. Это соответствие, на наш взгляд, определяется включением в информационный вид фактических, понятийных и теоретических связей, т.е. тех, которые раскрывают сущность информационно-интеграционного качества профессиональной коммуникативности.

Однако эффективность овладения коммуникативно-интегративными умениями во многом определяется, на наш взгляд, знанием условий установления интеграционных связей. К ним можно отнести наличие общего объекта изучения двух или нескольких учебных дисциплин, использование аналогичных методов обучения в разных дисциплинах, возможность применения той или иной теории (законов, понятий, формул) для объяснения явлений, изучаемых в различных дисциплинах. Следует ещё раз подчеркнуть, что каждый вид интеграционных связей имеет свои пути и способы реализации, а также собственное адекватное речевое оформление.

Поскольку формирование коммуникативно-интегративных умений студентов осуществляется средствами русского языка и других дисциплин языкового цикла, то следует подробнее остановиться на проблеме функциональных связей специальных дисциплин с русским языком. Реализация интеграционных связей в данном аспекте происходит на основе общих закономерностей научного стиля речи, которые, как известно, свойственны всем наукам. Различия касаются в

основном некоторых терминологических лексических единиц, оформляющих специальные научные дисциплины. Поэтому в качестве первого условия формирования навыков реализации интеграционных связей в ходе овладения основами информативно-интеграционного качества является, на наш взгляд, обогащение лексического запаса студентов. С этой целью студентами подпираются лексические блоки специальных и смежных дисциплин. Данные блоки впоследствии могут служить отправной точкой для реализации интеграционных связей в будущей профессиональной деятельности студентов, помогают им мыслить и говорить в пределах смежных наук, опираясь на точки соприкосновения между ними.

Важным показателем овладения коммуникативно-интеграционным умением является возможность устанавливать содержательные интеграционные связи между смежными дисциплинами. Как показали наблюдения, это умение основывается у студентов на теоретическом знании и практическом использовании знаний при выполнении определенных видов работ профессиональной направленности. Такое установление базируется на операциях со специальными дисциплинами.

Данные операции предоставляют достаточный простор для работы над специальной лексикой и терминологией. Поэтому целесобразно, на наш взгляд, конкретизировать существенные стороны данной работы.

В основе работы над специальной лексикой лежит принцип системности. Системные отношения в лексике, как известно, реализуются на двух уровнях – парадигматическом и синтагматическом. Выявление семантической структуры слова осуществляется в процессе идентификации значения слова при его соотнесении с конкретным предметом или явлением окружающей действительности. Это происходит путем введения слова в определенную лексико-грамматическую группу по его категориальной принадлежности и грамматическим признакам (классификация частей речи, определение грамматических значений). Кроме этого, выявление семантической структуры слова осуществляется при установлении парадигматических связей слова в лексико-семантической системе русского языка (составление синонимических рядов, антонимических пар) и определения

словообразовательных и синтаксических отношений [1, 4].

Поскольку основной языковой единицей является текст, изучение лексики происходит не изолированно, а в процессе речевого функционирования. Поэтому речевое оформление интеграционных связей рассматривается в тесном взаимодействии с обучением русскому языку.

Следует подчеркнуть, что сферы соприкосновения русского языка и специальных дисциплин базируется в основном не на содержательной основе, а на выборе методов обучения в широком плане. К рассматриваемым в данном аспекте методам в работе были отнесены словесные и наглядные методы.

Поскольку характерной чертой словесных методов является свободное владение языком предмета, высокая степень речевой насыщенности, то словесные методы наиболее широко используются в теоретических положениях физики, математики, их законов, понятий, где высокая речевая нагрузка реализуется на основе взаимодействия языка специальности и языка научного стиля общенаучной направленности.

Словесные методы с использованием речевых интеграционных связей используются в лекциях, рассказах, беседах и других видах обучающего изложения.

На лабораторных работах, практикумах, при решении задач и других практических видов работы словесные методы имеют меньший объем насыщенности и ограничиваются ролью инструкции, памятки, алгоритма.

В наглядных методах, где главное внимание уделяется показу явлений и предметов, слово выполняет особую функцию, которая заключается в выполнении роли сопровождения наблюдения. Кроме этого, слово в наглядных методах обучения управляет логикой мышления обучающихся, комментирует свойства и признаки явлений или предметов, управляет восприятием аудитории при проведении демонстрационных экспериментов.

Решающую роль при овладении коммуникативно-интеграционными умениями, на наш взгляд, играет знание общего и особенного в учебном предмете и учебной деятельности, на основе которого определяются выбор обучающей информации и метода ее презентации с адекватным речевым оформ-

лением.

Среди дидактических и методических интеграционных связей, которые охватывают все изучаемые дисциплины, для формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов особое значение имеют познавательные связи. Познавательные связи рассматриваются в аспекте реализации интеграционных связей как связи, стимулирующие умственную деятельность и активизирующие умения переноса и синтеза знаний. Структурное построение содержания, выявление в нем основных понятий, их систем и связанных с ними операций, создает благоприятные возможности полноценного его усвоения учащимися.

К стратегиям и тактикам повышения эффективности развития профессиональной коммуникативной компетенции можно отнести и коммуниктивно-деятельностный подход как одно из условий профессиональной подготовки студентов.

Использование коммуниктивно-деятельностного подхода как условия формирования профессиональной коммуникативности студентов играет важную роль, потому что во многом способствует развитию у студентов умений использовать характеристики профессиональной коммуникативности в процессе интеллектуального обучающего общения. Одной из значимых характеристик общения является конативная характеристика.

К числу ее главных функций относится ориентация на адресата. Она включает в себя следующие компоненты речевой деятельности: регуляция внимания; волеизъявление; побуждение; привлечение внимания; выражение отношения к адресату и обстановке.

Исходя из этого, можно выделить соответствующие коммуникативные умения, формируемые на ее основе: коммуниктивно-регулятивные умения; коммуниктивно-побудительные умения; коммуниктивно-взаимодействующие (сопричастные) умения.

Регуляция внимания как фактор профессиональной коммуникативности связывается с овладением такими показателями профессиональной деятельности, как четкая перспектива практической необходимости выполнения того или иного вида деятельности. Волеизъявление, побуждение, привлечение внимания к выполнению определенных зада-

ний связаны с формированием обобщенных коммуниктивно-контактных умений. Волеизъявление характеризуется определенным стремлением к достижению желаемого результата в ходе объяснения или опроса. Волеизъявление может реализоваться в процессе личностных и межличностных отношений.

Побуждение в процессе формирования профессиональной коммуникативности рассматривается в работе прежде всего, как приглашение учащихся к совместной деятельности, рассмотрение процесса обучения как взаимодействие партнеров в совместном интеллектуальном общении. Кроме того, побуждение направлено на развитие когнитивных сторон общения. Побуждение к действию может быть вызвано проблемным изложением материала, удачным вопросом, рассчитанным на развитие самостоятельности мышления.

Помимо этого, важность данного компонента заключается в формировании необходимой для профессиональной коммуникативности функции интегративного общения, в возможности установления оптимального варианта межличностных отношений. Побуждение, на наш взгляд, способствует своевременному корректированию формируемой коммуникативной активности общающихся.

Привлечение внимания как компонент конативной характеристики общения в работе рассматривается как фактор урочной и внеурочной деятельности. Оно рассчитано на достижение оптимальных условий необходимого контактирования на основе заинтересованности в выполнении определенного вида деятельности. Привлечение внимания связывается с выполнением необходимых условий: знания особенностей контингента обучающихся, их интересов, выбор соответствующего момента общения.

В содержательно-процессуальной стороне деятельности данная функция направлена на совершенствование речевых навыков на основе управляемого комбинирования и трансформации материала, связанного с вычленением и фиксированием необходимых для привлечения внимания элементов содержания.

В организационной стороне деятельности привлечение внимания реализуется в контактоустанавливающих ситуациях обще-

ния, в регулятивно-корректирующих направлениях профессиональной деятельности.

Выражение отношения к адресату и обстановке в основном реализуется в индивидуальной форме обучения и рассматривается в работе в качестве индивидуальной оценки деятельности участников общения, учета их личностных характеристик, психологических установок на получение знаний. Кроме того, данный компонент можно использовать как фактор прогнозирования учебной и поведенческой направленности индивида, его личностной значимости. Необходимо также отметить его роль в формировании эмпатийных качеств учителя, навыков педагогики сотрудничества. Речевое оформление включает в себя эмоционально-оценочные конструкции, индивидуализированные средства общения. К доминирующим факторам данного компонента относятся доверительность и доброжелательность в межличностном общении.

Выражение отношения к обстановке также входит в состав компонентов формирования профессиональной коммуникативности. Под обстановкой в конативной характеристике понимается общее настроение аудитории, её нацеливание на активную и добросовестную работу. Реализация данного компонента осуществляется через коррективные изменения и уточнения видов деятельности обучающихся, оценочную функцию процессов и результатов деятельности.

Выражение отношения к адресату и обстановке связано с формированием когнитивной функции общения. В качестве средств формирования конативной характеристики общения у студентов в данной работе рассматриваются определенные коммуникативные задания, специальные речевые упражнения, направленные на развитие лингвистической компетенции студентов неязыковых факультетов.

Формирование конативной характеристики у студентов, на наш взгляд, имеет важное значение в плане соприкосновения ее с такими дидактическими принципами, как ясность, доступность изложения материала.

Конативная характеристика общения направлена на развитие умений изложения обучающего материала с ярко выраженной ориентацией на его усвоение.

На основе вышеизложенного можно отметить, что использование коммуникативно-деятельностного подхода позволяет повысить эффективность профессиональной подготовки студентов, целевую направленность и мотивированность обучения будущих учителей начальной школы. Кроме того, это позволяет повысить рациональность распределения изучаемого материала по блокам профессионального общения, т.к. каждый блок имеет свои средства речевого оформления, что позволяет в более сжатые сроки наряду с повторением лексического и грамматического материала усвоить необходимые требования к той или иной характеристике профессионального общения; применить специальные дидактические условия, обеспечивающие эффективность формирования профессиональной коммуникативности. Определить и применить клишированные образцы характеристик профессионального общения как средства формирования профессиональных коммуникативных умений в сжатые сроки; дисциплинированность речемыслительную деятельность будущих учителей при подготовке к разнообразным видам профессиональной деятельности.

Литература

1. *Золотова, Г.А.* О лингвистических основаниях коммуникативной типологии речи.- СПб., 1993.- 56 с.
2. *Кабанова-Меллер, Е.И.* Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся.- М.: Просвещение, 1968.- 288 с.
3. *Максимова, В.Н.* Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин - тов.- М.: Просвещение, 1987.- 160 с.
4. *Мотина, Е.И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов – не филологов.- М.: Русский язык, 1983.- 176 с.

УДК 378.146:004

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

Э.М.Воронцова

Аннотация

В статье представлены результаты мониторинга процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов, проводится детальный анализ уровня сформированности всех ее компонентов (когнитивного, поведенческого, мотивационного, личностного).

Ключевые слова: информационно-коммуникативная компетентность, когнитивный, мотивационный, поведенческий, личностный компоненты.

Abstract

The article presents the results of monitoring of future teachers' information and communicative competence formation process. The detailed analysis of the level of formation of all its components (cognitive, behavioral, motivational, personal) is carried out.

Keywords: information and communicative competence, cognitive, motivational, behavioral, personal components.

Информационно-коммуникативная компетентность – это профессионально значимое интегративное качество личности, характеризующее умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, анализировать и представлять ее, моделировать и проектировать объекты и процессы [2]. Для формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов необходимо, чтобы в высшем учебном заведении систематически применялись разнообразные информационно-коммуникационные технологии не только на всех этапах обучения, но и на разных учебных предметах, не ограничиваясь блоком информационных дисциплин. Важным является и момент диагностического сопровождения этого процесса.

Данные положения учитывались нами при проведении экспериментальной работы по формированию информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов на базе ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет». Контингент испытуемых: 85 студентов Института педагогики и психологии, 85 студентов факультета ино-

странных языков и 80 студентов историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет».

На первом этапе экспериментальной работы посредством анкетирования (анкета «Информационно-коммуникативная компетентность будущих педагогов в процессе профессиональной деятельности») нами установлен базовый уровень информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов, представленный в таблице 1 и диаграмме 1.

Полученные результаты свидетельствуют о низком уровне сформированности информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов, что объясняется традиционным подходом к подготовке будущих педагогов в области исследовательской деятельности. Между тем современное общество предъявляет особые требования к педагогу в области владения им информационно-коммуникационными технологиями, следовательно, необходима модернизация соответствующего направления профессиональной подготовки будущих педагогов.

Таблица 1

**Уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности
будущих педагогов на констатирующем этапе эксперимента**

Испытуемые	Уровни					
	низкий		средний		высокий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Институт педагогики и психологии (ИПП)	31	50	18	29	13	21
Факультет иностранных языков (ФИЯ)	26	37,4	22	43,6	11	10
Историко-филологический факультет (ИФФ)	18	46	15	38	6	16

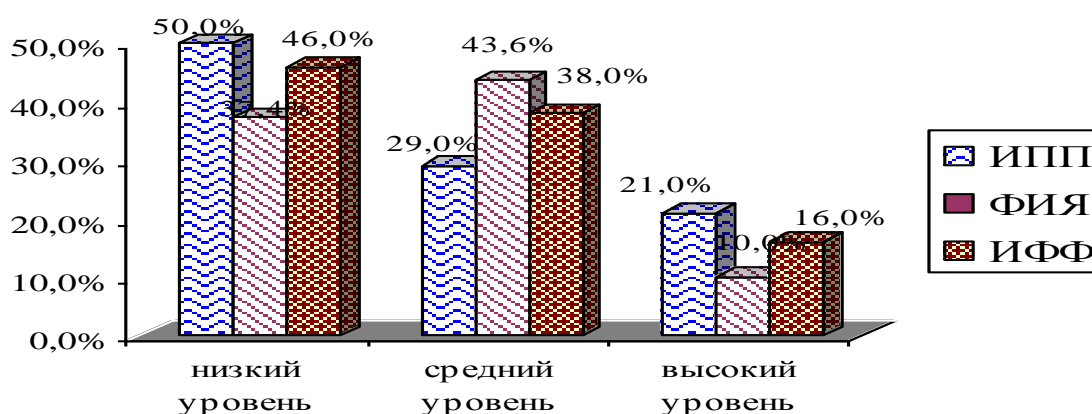


Диаграмма 1. Уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов на констатирующем этапе эксперимента

В структуре информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов мы выделили когнитивный, поведенческий, мотивационный, личностный компоненты и определили уровни сформированности каждого из них [3]. Низкий уровень – это воспроизведение информации в соответствии с заданием на основе элементарных представлений; начальные умения работы с информацией, частичная сформированность навыков работы на компьютере.

Средний уровень – достаточно владеют умениями использовать информационно-коммуникационные технологии в пределах учебной и внеучебной деятельности, сформированы навыки создания различных видов работ и презентаций; сформирована система ценностных ориентаций к информационной деятельности, интерес к поиску, обработке информации, ее воспроизведение с элементами анализа на основе знаний о принципах работы с информацией.

Высокий уровень – в полной мере владеют умениями использования информаци-

онно-коммуникационных технологий в процессе профессиональной деятельности; сформированы навыки создания различных презентаций; высокий уровень потребности сферы к информационной деятельности, запросов, поиску, хранению, обработке, передаче информации и ее реконструированию, с использованием системных знаний о методах работы с информацией.

Когнитивный компонент представляет собой совокупность знаний о сущности процесса информатизации образования, методах и способах работы с информацией, информационными технологиями, их роли и возможностях в обучении. Для определения уровня сформированности когнитивного компонента информационно-коммуникативной компетентности проведен опрос по анкете «Информационно-коммуникативная компетентность» и контрольная работа по разделу «Введение в информационно-коммуникационные технологии». Результаты представлены в таблице 2 и диаграмме 2.

Таблица 2

Уровень сформированности когнитивного компонента информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов на констатирующем этапе эксперимента

Испытуемые	Уровни											
	низкий				средний				высокий			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
ИПП	35	63,5	24	80,0	11	20,0	4	13,3	9	14,5	2	6,7
ФИЯ	34	60,0	22	73,0	13	23,6	5	16,7	8	16,4	3	10,3
ИФФ	38	76,0	26	86,7	7	14,0	3	10,0	5	10,0	1	3,3
Среднее		66,5		79,9		19,2		13,3		10,3		6,8

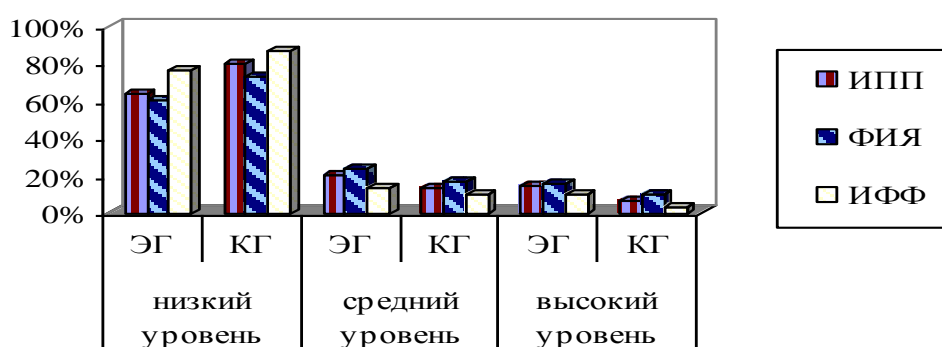


Диаграмма 2. Уровень сформированности когнитивного компонента информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов на констатирующем этапе

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результат говорят о том, что 66,5 % студентов экспериментальной группы не владеют основными понятиями, не имеют полного представления об информационно-коммуникационных технологиях, не умеют ставить цели, задачи и принципы в научном проекте по ИКТ, то есть показали низкий уровень информационно-коммуникативной компетентности. В контрольной группе количество студентов с низким уровнем сформированности информационно-коммуникативной компетентности составило 79,9 %.

Диагностика уровня сформированности поведенческого компонента информационно-коммуникативной компетентности осуществлялась во время практических занятий, где оценивались умения и навыки применения информационных технологий, способность осваивать новые знания, виды и формы деятельности с использованием информационных технологий. Результаты представлены на диаграмме 3.

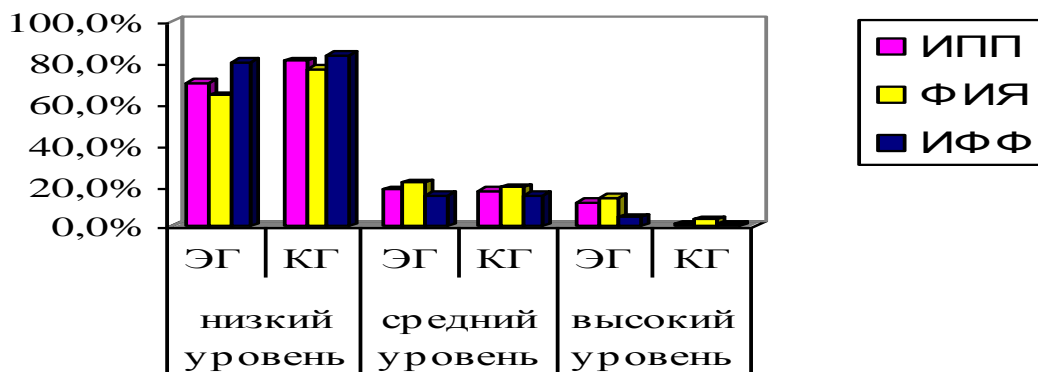


Диаграмма 3. Уровень сформированности поведенческого компонента информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов на начальном этапе эксперимента

Мотивационный компонент рассматриваем как интерес, готовность и стремление применять информационные технологии в обучении, нацеленность на достижение высокого уровня информационно-коммуникативной компетентности, мотивацию достижения успеха в профессиональной деятельности на основе использования информационных технологий, развитие потребности в создании информационных продуктов. При диагностике уровня сформированности мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности нами использовалась авторская методика Л.В. Бочаровой. По данной методике необходимо пронумеровать в порядке убывания их значимости [1]:

- стремление к успешному межличностному взаимодействию;
- желание управлять информационным и коммуникативным процессом, используя возможности компетентности;
- интерес к информационно-коммуникативной деятельности;
- потребность достижения высоких результатов информационной и коммуникативной деятельности;
- стремление к обогащению профессиональной подготовки за счет возможностей информационно-коммуникативной компетентности и др.

Результаты диагностики представлены в таблице 3 и диаграмме 4.

Таблица 3

Уровень сформированности мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов на констатирующем этапе эксперимента

Испытуемые	Уровни											
	низкий				средний				высокий			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ИПП	42	76,0	19	63,3	10	18,0	9	15,0	3	6,0	2	5,0
ФИЯ	38	69,0	15	50,0	13	23,0	12	20,0	4	8,0	3	7,0
ИФФ	36	74,0	19	63,3	12	24,0	10	21,0	2	2,0	1	1,0
Среднее		73,0		58,8		21,7		19,3		5,3		4,3

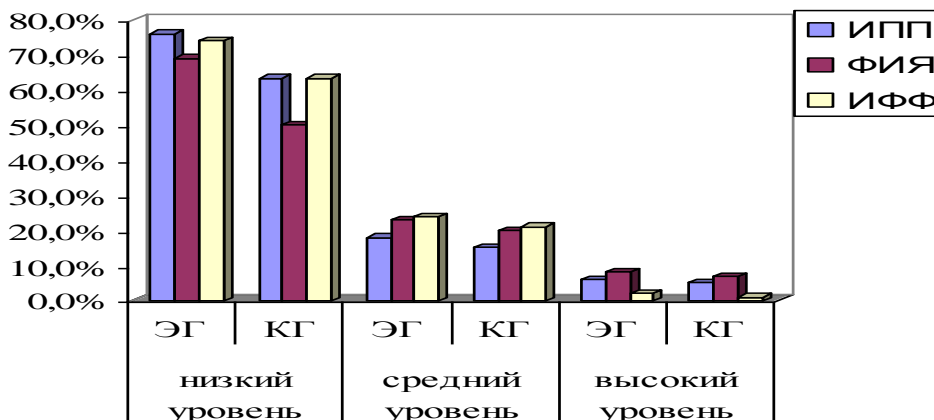


Диаграмма 4. Уровень сформированности мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов на констатирующем этапе эксперимента

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства опрошенных студентов I, II, III курсов педагогических специальностей ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет» отсутствует или слабо сформирована мотивация к достижению высоких результатов в информационной и коммуникативной деятельности. В частности:

- высокий уровень мотивации диагностируется у 4,3 % студентов КГ и у 5,3 % студентов ЭГ, которые не имеют необходимых знаний в области информационно-коммуникативной деятельности, но проявляют интерес к получению знаний, умений и навыков в области информационно-коммуникационных технологий;

- средний уровень мотивации у 21,7 % студентов ЭГ и 19,3 % студенток КГ, которые проявляют интерес к информационно-

коммуникативной деятельности и желают управлять информационным и коммуникативным процессом, но не обладают необходимыми знаниями по применению своих знаний в профессиональной деятельности.

Личностный компонент свидетельствует о принятии будущим педагогом модели личности - ориентированного типа взаимодействия, осознание значения информатизации как условия профессионального саморазвития и личностного самосовершенствования. Данный компонент проявляется как совокупность коммуникативно-значимых качеств: гуманности, тактичности, уравновешенности, эмоциональной устойчивости. Результаты выявления уровня сформированности личностного компонента информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов представлены в таблице 4 и диаграмме 5.

Таблица 4

Уровень сформированности личностного компонента информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов на констатирующем этапе эксперимента

Испытуемые	Уровни											
	низкий				средний				высокий			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ИПП	43	78,3	24	83,1	11	20,0	5	15,3	1	1,7	1	1,6
ФИЯ	38	69,2	26	88,7	14	24,7	3	10,7	3	6,1	1	0,6
ИФФ	40	80,7	25	85,3	9	17,3	3	10,4	1	2,0	3	4,3
Среднее		76,1		85,7		20,7		12,1		3,3		2,2

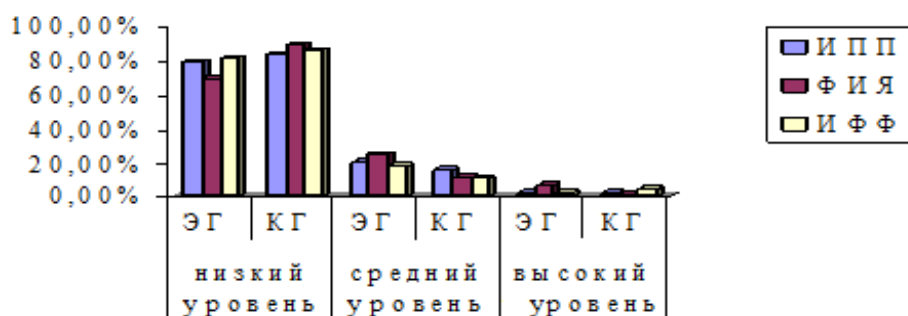


Диаграмма 5. Уровень сформированности личностного компонента информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов на констатирующем этапе эксперимента

Анализ приведенных данных по всем компонентам показывает, что на начало эксперимента основная часть студентов Института педагогики и психологии, факультета иностранных языков и историко-филологического факультета находилась на низком уровне сформированности информационно-коммуникативной компетентности, что требовало корректирующей работы в этом направлении.

На втором этапе исследования нами разработана модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов и спецкурс «Информационно-коммуникативная компетентность в области информационно-коммуникационных технологий», направленный на повышение информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов. Спецкурс включал следующие темы: «Эффективность использования в образовательном процессе информационных технологий», «Презентация проектов для уроков с использованием медиаресурсов», «Эффективность использования в профессиональной деятельности видеотрансляций», «Использование графического редактора Adobe Photoshop», «Создание видео в стандартном приложении Windows Movie Maker», «Создание документов в приложении Microsoft Word 2010», «Обработка результатов и создание баз данных с помощью электронных таблиц Microsoft Excel 2010», «База данных Microsoft Access 2010», «Создание дидактического материала и web-ресурса».

Задачи формирующего этапа: систематизировать имеющиеся знания об информации, информационных технологиях, информационно-коммуникационных технологиях; сформировать умения и навыки, использо-

вать в процессе профессиональной деятельности информационно-коммуникационные технологии. Студенты учились составлять проекты, дидактические материалы, использовать мультимедиаоборудования, графические редакторы, проводить обработку информации, которую используют в профессиональной деятельности. Нами проводились семинары по защите проектов, рефератов, осуществлялось индивидуальное консультирование и организация педагогической практики; использовались проблемные практические занятия с различным уровнем сложности заданий и т.д. Будущие педагоги выполняли контрольные работы, тесты, защищали проекты, проводили анализ продуктов деятельности и т.д. Каждый студент после окончания работы защищал свой проект в виде мультимедийной презентации, используя мультимедиаоборудование. Результат по защите проекта выставляла группа студентов после обсуждения. Критерии оценивания проекта (0 – 5 баллов) следующие:

- актуальность темы проекта, цели и задачи;
- полнота раскрытия темы проекта;
- дизайн оформления проекта и использование анимационных эффектов, аудио- и видеофрагментов;
- результаты исследовательской работы;
- выводы по проекту.

После формирующего этапа была проведена повторная диагностика, которая показала, что показатели уровней сформированности компонентов информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов изменились. Обобщенные результаты представлены в таблице 5 и диаграммах 6 – 9.

Таблица 5

Уровни сформированности компонентов информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов на начало и конец эксперимента

Испытуемые	Уровни											
	низкий				средний				высокий			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	начало, %	конец, %	начало, %	конец, %	начало, %	конец, %	начало, %	конец, %	начало, %	конец, %	начало, %	конец, %
Когнитивный компонент												
ИПП	63,5	4,2	80,0	49,4	20,0	54,7	13,3	36,6	14,5	41,1	6,7	14
ФИЯ	60,0	3	73,0	49	23,6	46,4	16,7	32	16,4	51,6	10,3	19
ИФФ	76,0	5,1	86,7	36,5	14,0	50,0	10,0	35,1	10,0	44,9	3,3	18,4
Мотивационный компонент												
ИПП	76,0	2,3	63,3	42,6	18,0	45,2	15,0	40,1	6,0	48,4	5,0	17,3
ФИЯ	69,0	6	50,0	37,5	23,0	48,3	20,0	42,3	8,0	45,7	7,0	20,2
ИФФ	74,0	4,1	63,3	45,4	24,0	54,2	21,0	38	2,0	41,7	1,0	16,6
Поведенческий компонент												
ИПП	70,0	12,6	81,0	35,9	18,0	44,3	17,5	37,2	12,0	43,1	1,5	16,9
ФИЯ	64,0	11,4	73	43	21,7	48,2	19,4	39,6	14,3	40,4	3,6	17,4
ИФФ	80,1	17,5	83,5	45,3	15,3	39,9	15,2	35,4	4,6	42,6	1,3	19,3
Личностный компонент												
ИПП	78,3	10,6	83,1	58,4	20,0	53,8	15,3	25,2	1,7	36,2	1,6	16,4
ФИЯ	69,2	8,4	88,7	50,3	24,7	50,2	10,7	31,6	6,1	41,4	0,6	18,1
ИФФ	80,7	12,5	85,3	64,6	17,3	45,9	10,4	20,4	2,0	41,6	4,3	15

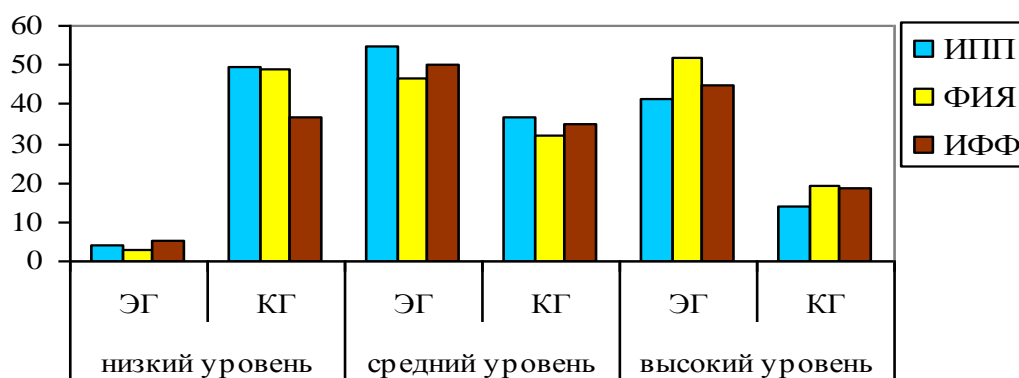


Диаграмма 6. Уровни сформированности когнитивного компонента информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов в конце эксперимента

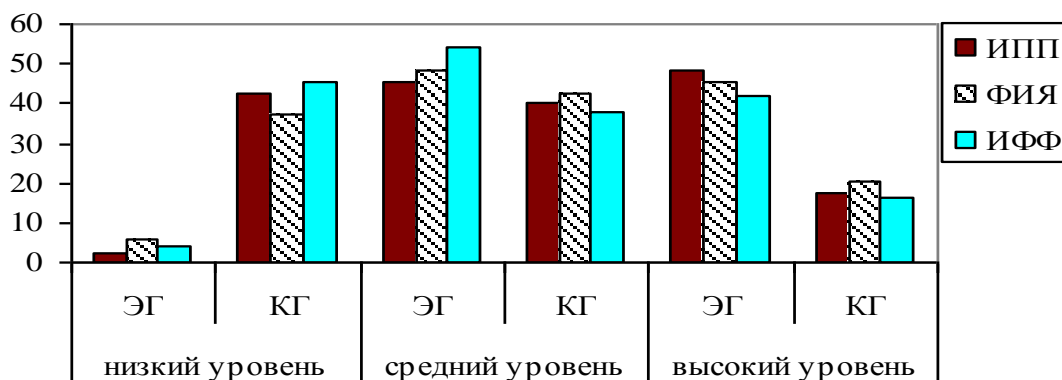


Диаграмма 7. Уровни сформированности мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов в конце эксперимента

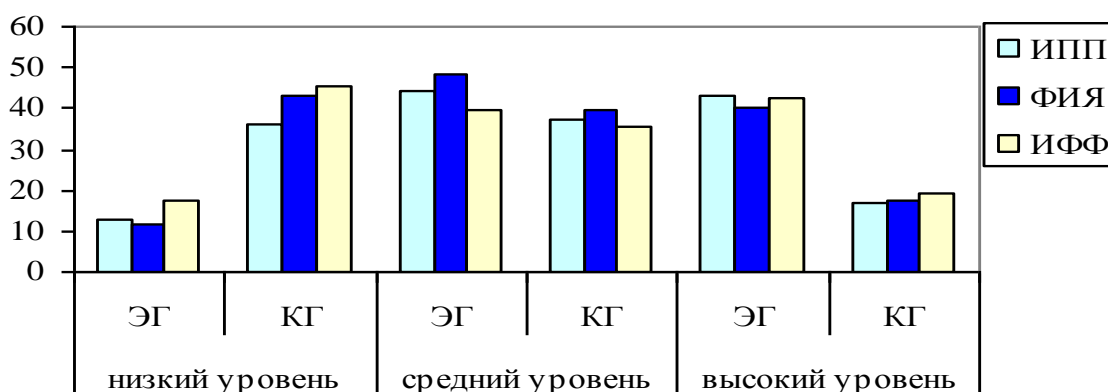


Диаграмма 8. Уровни сформированности поведенческого компонента информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов в конце эксперимента

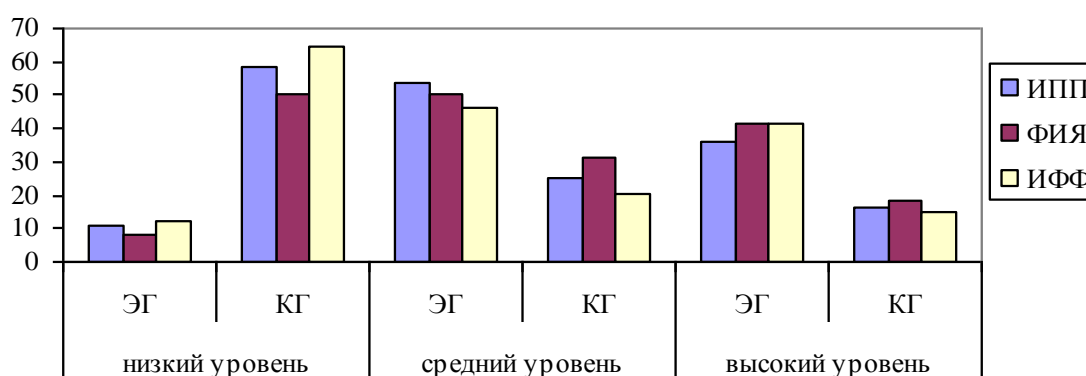


Диаграмма 9. Уровни сформированности личностного компонента информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов в конце эксперимента

Результаты контрольного этапа свидетельствуют о том, что испытуемые экспериментальной группы способны работать с информацией, используют для решения коммуникативных задач современные информационно-коммуникационные технологии, самостоятельно приобретают и используют в своей практической деятельности новые знания и умения, расширяют и углубляют свое научное мировоззрение. Будущие педагоги знают: 1) современное состояние и направление развития программного обеспечения, ин-

формационно-коммуникационных технологий и информационных сетей; 2) основы современных информационно-коммуникационных технологий при сборе, обработке и представлении информации. Умеют: 1) оценивать проекты, приобретать новые знания с помощью современных информационно-коммуникационных технологий; 2) оценивать программное обеспечение и перспективы его использования с учетом решаемых профессиональных задач.

Таблица 6

Сравнительный анализ информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов ЭГ и КГ

	Компоненты							
	когнитивный		мотивационный		поведенческий		личностный	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
$\chi^2_{\text{набл.}}$	$\chi^2 = 7,838$		$\chi^2 = 9,080$		$\chi^2 = 8,157$		$\chi^2 = 8,546$	
$\chi^2_{\text{крит.}}$	$\chi^2 = 5,99$ при $\alpha = 0,05$ и $n = 2$							

Владеют: 1) программными методами защиты информации при работе с компью-

терными системами; 2) средствами информационно-коммуникационных технологий.

Сравнительный анализ информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов ЭГ и КГ представлен в таблице 6.

Критерий χ^2 «хи-квадрат» был вычислен по формуле:

$$\chi^2 = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^n \frac{(N_1 M_{2i} - N_2 M_{1i})^2}{M_{1i} + M_{2i}},$$

где N_1 – количество студентов ЭГ, N_2 – количество студентов КГ, M_{1i} – количество студентов ЭГ, находящихся на i -м уровне информационно-коммуникативной компетентности,

M_{2i} – количество студентов КГ, находящихся на i -м уровне информационно-коммуникативной компетентности,

n – число уровней i .

Из таблицы 6 видно, что $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$, следовательно, нулевая гипотеза отклоняется на 5 %-м уровне значимости и принимается альтернативная, на основании чего мы имеем право считать, что уровень информационно-коммуникативной компетентности студентов экспериментальной

группы выше, чем уровень студентов контрольной группы. Таким образом, полученные статистические данные позволяют сделать выводы об эффективности разработанной нами программы педагогического эксперимента по повышению информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов.

Литература

1. Бочарова, Л.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущего учителя: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л.В. Бочарова. – Курск, 2006. – 22 с.
2. Емельянова, В.Е. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза / В.Е. Емельянова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования, 2006. № 7. – С. 67-69.
3. Шевчук, Е.В. Диагностика сформированности информационной компетентности учащихся подросткового возраста / Е.В. Шевчук, Н.С. Кольева / – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://teoria-practica.ru/pedagogics/shevchuk-kolyeva.pdf>.

УДК 378.5

ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ПОДРОСТКОВЫХ ДЕВИАЦИЙ

Р.И. Чанышев

Аннотация

Целью исследования было определение педагогических условий организации подготовки курсантов юридических институтов к работе с трудными подростками. Поэтому объектом исследования был процесс подготовки курсантов. В результате мы установили следующие педагогические условия: опора на ценностные установки, использование ценностно-целевой технологии формирования компетенций, системный мониторинг уровня развития педагогических компетенций у курсантов.

Ключевые слова: подготовка курсантов в юридическом институте, трудные подростки, педагогическая технология.

Abstract

The aim of the study was to determine pedagogical conditions for organizing the training of cadets at legal institutions to work with difficult children. Thus the object of the study was the process of cadets' training. As a result, we have established the following pedagogical conditions: bearing on value orientations, using a value-oriented technology of the formation of competencies, system monitoring of the level of development of pedagogical competences of students.

Keywords: training of cadets in the law Institute, difficult teenagers, pedagogical technology.

Современные изменения в российском обществе, введение комендантских часов в городах страны, увеличение количества под-

ростков с девиантным поведением требуют от будущих юристов не только юридической,

но и психолого-педагогической готовности к работе с трудными подростками.

В настоящее время в педагогической науке и практике особое внимание уделяется проблеме вузовской подготовки педагога, психолога, социального работника, а также проблеме овладения ценностными установками в школе, необходимыми для преодоления девиантного поведения подростков с помощью педагогов и психологов. Однако при подготовке будущих юристов в вузах юридического профиля эта проблема до сих пор практически не ставится.

Учеными-криминалистами, психологами, социологами ведется соответствующая работа, направленная на профилактику подростковой преступности. Однако исследования групп риска в сфере подростковой преступности (В.Д.Ермаков, Н.М.Гуськов, Е.Н.Савинкова и др.), формирование системы показателей группы исправления, разработка модели индивидуального прогнозирования (А.П.Закалюк и др.), рекомендации по планированию и программированию борьбы с преступностью с учетом всех необходимых стратегий (В.Ф.Габдулхаков, А.Я.Долгова, Ф.К.Зиннуров и др.), теоретическая модель комплексной программы борьбы с преступностью (С.В.Бородин и др.) показывают, что в настоящее время необходимо педагогическое исследование по организации ценностно-целевой подготовки будущих юристов к работе с подростками девиантного типа.

Основы ювенального права рассматриваются С.А.Будановым, Е.Д.Волоховым, С.Т.Гавриловым, А.А.Глазковым, О.В.Демидовой, А.В.Заряевой и др.; особенности подготовки юристов-ювеналистов к работе с детьми, имеющими отклонения в поведении, нашли отражение в работах Л.Н.Виноградовой, С.Т.Гаврилова, Ю.В.Серова и др.; проблемы социально-педагогической коррекции девиантного поведения подростков ставятся в исследованиях В.Г.Бочаровой, В.Ф.Габдулхакова, М.И.Губановой, Ф.К.Зиннурова, Ю.А.Клейберг, Л.Б.Филатовой и др.; вопросы формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов военного профиля рассматриваются в работах И.А.Алехина, Н.А.Давыдова, И.В.Овсянниковой и др. Однако работ, связанных с педагогической подготовкой будущих юристов к ра-

боте с трудными подростками, явно недостаточно.

Специалисты [1, 2, 3] отмечают, что 74% преподавателей и работников учебных отделов таких вузов считают несовершенной структуру и содержание стандарта высшего профессионального образования для военных специалистов, 71% преподавателей, 82% слушателей и курсантов высказывают неудовлетворенность составом и содержанием учебных дисциплин; необоснованным распределением времени на их изучение; однотипностью и теоретической направленностью реализуемых дидактических циклов занятий; перегрузкой и дублированием учебной информации и др.

Таким образом, несмотря на достаточное количество имеющихся работ в сфере образовательной подготовки курсантов вузов МВД, проблема их подготовки в сфере работы с подростками девиантного поведения остается открытой. В условиях отсутствия системного формирования готовности к этой деятельности практические работники осуществляют учебно-воспитательную деятельность с такими подростками на основе метода проб и ошибок, что не позволяет достичь качественного уровня.

Такое положение обуславливает необходимость разработки новых учебных планов подготовки военных специалистов, развития теории и практики дидактического проектирования в вузе.

В этой связи нами предпринято научное обращение к проблеме подготовки курсантов вузов МВД к работе с трудными подростками. Исследование проводилось на базе Казанского юридического института МВД России в 2013-2014 гг.

Известно, что девиантное поведение может проявляться в виде [1, 2, 3, 4, 5]:

1) особенностей психического процесса (подвижность или заторможенность нервных процессов, их устойчивость или слабость и т.п.);

2) социально-обусловленных качеств личности и черт характера (неорганизованность, лживость, агрессивность и др.);

3) низкого уровня общей культуры, (неопрятность, равнодушие, пропуски учебных занятий, уход из дома, конфликты и т.п.);

4) проявления вредных привычек (употребление алкоголя, наркотических веществ, курение).

Таким образом, подростки с отклоняющимся поведением имеют характерные черты личности, социально-психологические особенности, которые могут касаться интеллектуальной, мотивационной, эмоционально-волевой, других сфер личности, саморегуляции. Типичными чертами подростков являются стремление к новизне, оригинальности поведения (в том числе и отклоняющегося), желание бороться, утверждаться, изменить существующую систему взглядов, принятых в среде ближайшего окружения, что становится почвой для девиантного поведения (А.В.Мудрик, И.С.Кон).

Подростки, имеющие девиации, часто могут быть раздражительны, импульсивны, агрессивны, конфликтны, что создает значительные трудности для воспитания. Исследователи подчеркивают, что характерной особенностью направленности личности трудных школьников является эгоизм, основными мотивами поведения у них становятся собственные желания, капризы. Таким подросткам свойственны: негативное отношение к школе, стремление к неорганизованному досугу, интерес к ярким впечатлениям улицы, азарту, демонстративное нарушение правил.

В последние годы снижается социальная роль и референтная значимость школы в развитии и формировании личности ребенка. Статистические данные [5, 6] говорят о том, что более 40% учащихся с девиантным поведением относятся к учебе равнодушно, 20% учащихся – с неохотой, свыше 15% подростков – отрицательно.

Как готовить курсантов вузов МВД к работе с такими подростками?

Уже давно доказано, что в воспитательной работе важными являются учет психологических состояний обучающихся и выбор меры воздействия в соответствии с ними. В этом случае для будущего юриста имеют значение индивидуальные, возрастные, психологические особенности воспитанника, ситуация в семье, школе, на улице, где проводит время подросток.

В интеллектуальной сфере у подростка с девиантным поведением необходимо формировать объем, глубину, действенность знаний о нравственных ценностях: мораль-

ных идеалах, принципах, представления о долге, любви, справедливости, самокритичности, ответственности за себя, гуманности (М.И.Рожков, М.А.Ковальчук, И.В.Кузнецова и др.). Наряду с учебно-познавательной деятельностью подростки с девиациями могут принимать участие в других видах внеурочной деятельности.

Отечественные исследователи [1, 2, 3 - 12] рекомендуют использование методов, влияющих на сознание, чувства, поведение трудных подростков. К ним можно отнести: метод разрушения отрицательных черт характера; метод перестройки мотивационной сферы и самосознания; метод перестройки жизненного опыта; метод предупреждения отрицательного и стимулирования положительного поведения:

Таким образом, задача формирования мотивации у курсантов вузов МВД к воспитательной деятельности с трудными подростками, является самой важной, и вместе с тем, чрезвычайно трудной в реализации. Основные пути заключаются в формировании у курсантов вузов МВД установок:

- на социально-значимую деятельность с подростками средствами творческой и культурно-досуговой деятельности;

- осознание ценностного потенциала предложенной творческой деятельности для процесса коррекции личности трудного подростка;

- направленность на гуманистические общечеловеческие ценности, человеколюбие, добро, справедливость, веру в положительное, успех человека.

Принятие данных ориентировок (ценностей) является основополагающим в системе ценностей курсантов вузов МВД и, приобретая для них личностный смысл, является важным показателем мотивационного компонента.

Определяющим моментом разработки подходов в оценке операционального компонента готовности будущего представителя закона является тот факт, что он существует только в деятельности и реализуется за счет составляющих его умений и навыков. В условиях классификационной неоднозначности типологии умений и их номенклатуры эта процедура представляется трудной и недостаточно отработанной. Кроме того, системный подход предполагает оценку не столько

составляющих его компонентов, сколько отношений между ними.

Выделяя три направления деятельности профессорско-преподавательского состава юридического вуза (образование, развитие, воспитание), а в каждом из них определяем четыре предметных действия (организация, планирование, регулирование, контроль) в итоге, получаем 12 характеризующих признаков. Можно считать их достаточными, так как они характеризуют базовые направления педагогической деятельности и необходимы, вследствие того, что отсутствие какого-либо из них делает изучение операционального компонента усеченным, неполным.

Уровень сформированности операционального компонента отражает практическую

готовность курсантов вузов МВД к воспитательной деятельности с трудными подростками.

Полученные исходные данные уровней всех компонентов готовности курсантов вузов МВД представлены на рисунке 1. Выявлено, что менее всего у курсантов сформирован информационный компонент готовности - 82% курсантов продемонстрировали недопустимый уровень. Уровень сформированности операционального компонента у курсантов в большинстве случаев (62%) характеризуется как критический. Уровень сформированности мотивационного компонента готовности большинства курсантов (88%) характеризуется как средний.

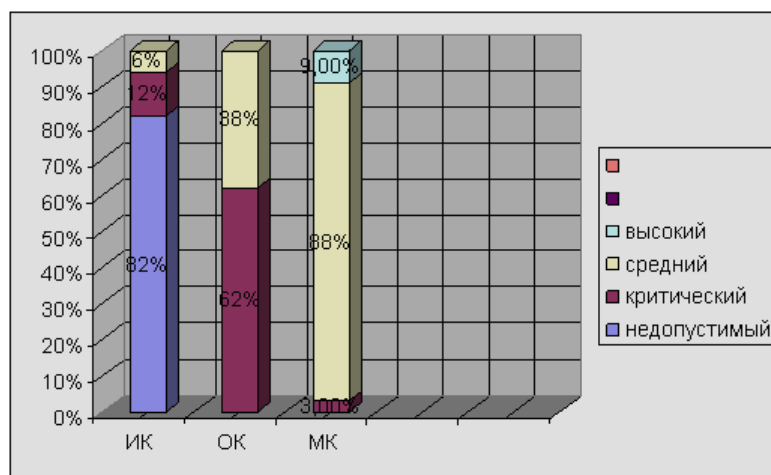


Рис. 1. Уровни готовности курсантов вузов МВД к воспитательной работе с девиантными подростками (до формирующего эксперимента)

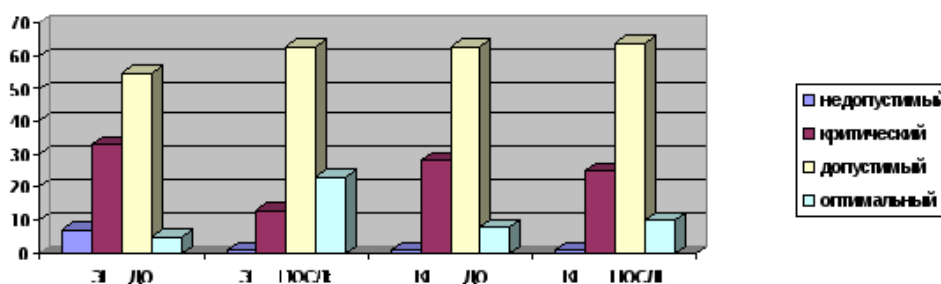


Рис. 2. Уровни готовности курсантов вузов МВД к воспитательной работе с девиантными подростками (после формирующего эксперимента)

В ходе педагогического эксперимента нам удалось доказать, что подготовка кур-

сантов юридического вуза к работе с подростками девиантного поведения будет эф-

фективной, если она будет иметь ценностно-целевой характер и строиться на следующих педагогических условиях:

- опора на ценностные установки, необходимые для формирования курсантов вузов МВД педагогических компетенций по работе с трудными подростками;

- реализация педагогических компетенций по работе с трудными подростками в учебно-методических комплексах юридического, психолого-педагогического профиля;

- разработка и реализация ценностно-целевой технологии формирования педагогических компетенций по работе с подростками девиантного типа;

- системный мониторинг уровня развития педагогических компетенций у курсантов по работе с трудными подростками на разных этапах обучения в вузе.

В результате высокий уровень стал характеризовать 45% курсантов, средний – 25%, низкий – 20%, недопустимый – 10%.

Исходя из этого, становится очевидным, что оценка операционального компонента готовности к воспитательной деятельности курсантов вузов МВД должна базироваться на учете взаимодействия умений, а не локальном выявлении их меры. Проблемой является выбор из большого количества предметных действий. Конструктивным видится также решение, базирующееся на методологически корректной процедуре выделения функций педагогической и управленческой деятельности, которые являются определяющими для преподавателя. При этом, функции педагогической деятельности следует обозначить как базовые, а функции управленческой деятельности – как предметные действия.

Литература

1. Давыдов, Н.А. Педагогические проблемы совершенствования учебного процесса в вузе МВД. – М., 2006. – 127 с.
2. Давыдов, В.П. Исследование путей повышения эффективности воспитания курсантов высших военно-учебных заведений в процессе обучения (На материалах высших военно-

политических училищ): Автореф. дис. докт. пед. наук. – М.: ВПА, 1977. – 43 с.

3. Давыдов, Н.А., Угольников, В.И. Методика интенсификации межпредметных связей в преподавании общественных наук в академии. – М.: ВПА, 1991. – 59 с.
4. Коноплянкина, М.В. Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности у курсантов вузов МВД России. // Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. – М., 2013. – 22 с.
5. Мещерякова, А.В. Проблемы правовой психологии курсантов вузов МВД России. // Автореферат дис. ... кандидата юридических наук. – М., 2012. – 21 с.
6. Половнева, Е.Ю. Подготовка будущего юриста к профилактике профессиональных рисков. // Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. – М., 2011. – 23 с.
7. Рыбачук, А.В. Применение педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки будущих юристов. Интернет-ресурс (07.12.13)
8. Танаева, З.П. Педагогическая концепция подготовки будущих юристов к работе с несовершеннолетними правонарушителями. Интернет-ресурс (04.10.2010)
9. *Gabdulkhakov, V.F.* (2011). The developing approach to training in the conditions of polycultural language formation. The collection: Scientific potential of the world (pp. 50-52). Przemysl
10. *Gabdulkhakov, V.F.* (2011). Linguistic education in kindergartens, *International Journal of Early Years Education*, Volume 19, Issue 2, 2011, (pp. 185-186). Publisher: Routledge. Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954. Registered office: London W1T 3JH, UK
11. Zinnurov, F.K., *Gabdulkhakov, V.F., Chanysheva, G.G.* The technology of the deviant behavior prevention through organizing socio-cultural activity. Monograph. Kazan: KLI of MI RF, 2010. 189 p.
12. Zinnurov, F.K., *Gabdulkhakov, V.F., Chanysheva, G.G.* On the conceptual principles of constructing the system of the teenagers' deviant behavior prevention. // The collection of articles and scientific and methodological materials of the International scientific conference «Personality, school and law in modern education». 24 February, 2012. – Moscow: National book centre, 2012. – pp. 108-110.

УДК 371.64/69

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФИЛЯ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Л.А.Камалова

Аннотация

Статья посвящена проблеме личностно-ориентированного подхода к подготовке специалистов в области начального образования – будущих учителей начальных классов – через диагностическую карту личности студента. Карта личности способствует организации и руководству профессиональным становлением студента в вузе. Автор представил опыт экспериментальной работы по личностно-ориентированному обучению студентов, основанной на актуальной для современного образования модели «от обучения – к саморазвитию». Результаты экспериментальной работы показали, что на констатирующем этапе эксперимента (2012 г.) преобладающее большинство студентов по итогам анкетирования отметили для себя важность личных и «абстрактных» ценностей. Профессиональные ценности занимали третье место в системе ценностных ориентаций студентов 1 курса. После проведенного формирующего эксперимента оценка профессиональных ценностей студентов изменилась. Контрольный этап эксперимента (2013 г.) показал, что студенты 2 курса отдают предпочтение творчеству (75%), развитию (57%), познанию (43%), активной деятельной жизни (88%) и интересной работе учителя начальных классов (82%).

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, специалист, начальное образование, обучение, саморазвитие, карта личности, профессиональная подготовка.

Abstract

The article covers the problem of personality-oriented approach to training specialists in the field of primary education (of future teachers of elementary school) by means of a diagnostic card of a student's personality. The personality card promotes the organization and management of professional formation of a student in the University. The author presented the experience of experimental work of student-centred teaching based on actual for modern education model «from training to self-development». The results of this experiment showed that at the ascertaining stage of the experiment (2012) the vast majority of students (according to the results of the survey) noted the importance of the personal and abstract values. Professional values took the third place in the system of value orientations of the first-year students. After the formative experiment the assessment of the professional values of students has changed. The control phase of the experiment (2013) showed that the second –year students prefer creativity (75%), development (57%), knowledge (43%), active life (88%) and interesting work of teacher of primary school (82%).

Keywords: personality-oriented approach, specialist, primary education, training, self-development, map of personality, professional training.

Современное общество предъявляет высокие требования к профессии учителя. Специалист начального образования должен не только владеть системой профессиональных компетентностей, быть способным применять в практической деятельности приобретенные в вузе знания, но и уметь применять эти знания в новых, нестандартных ситуациях, требующих от человека нестандартного мышления, инновационных подходов к решению проблемы.

Сегодня как никогда актуальна мысль о том, что в школе востребован тот учитель начальных классов, который умеет от образования перейти к самообразованию, от развития – к саморазвитию, от воспитания – к самовоспитанию. Идея саморазвития, самоопределения личности человека, поиска им

индивидуальной траектории развития является чрезвычайно значимой для личностно-ориентированного образования.

По определению Л.Н.Куликовой, "саморазвитие личности - это процесс целенаправленного творческого изменения личностью собственных духовно-ценностных, нравственно-этических, деятельностно-практических, интеллектуальных, чувственных, характерологических особенностей для наиболее успешного достижения своих жизненных целей и более эффективного выполнения своего человеческого, социального предназначения" [5, с. 250].

Совокупность теоретических и методологических положений, определяющих современное личностно-ориентированное образование, представлено в работах

Н.И.Алексеева, Е.В.Бондаревской, О.А.Колесниковой, М.Е.Кузнецова, Л.Н.Куликовой, С.В.Кульневича, В.В.Серикова, И.С.Якиманской и других исследователей [1, 3, 5, 6-10].

Самоактуализация личности – очень важное понятие для роста, развития личности. Эту мысль активно доказывал А.Маслоу. Потребность человека быть тем, кем он может быть, является врожденной, она остается потенциальной до тех пор, пока для ее актуализации не возникнут особые условия. Таким условием является удовлетворение всех других (базовых) потребностей индивида: физиологических потребностей, потребностей в безопасности и защите, любви и уважении. Ученый писал: "Если все потребности оказываются неудовлетворенными, и в организме доминируют физиологические потребности, то все другие могут стать просто несуществующими или быть перенесенными на задний план" [12, р. 155-156].

В исследовании К. Роджерса говорится о необходимости формирования в человеке «Я-концепции»: Высвобождение тенденции к зрелости заключается в стремлении перестроить свою личность и свое отношение к жизни, сделав его более зрелым. Как ни называть это - тенденция к росту, побуждение к самоактуализации или тенденция двигаться вперед, - это главная движущая сила жизни, это стремление, от которого зависит вся психотерапия. Это стремление, которое присутствует во всей органической и человеческой жизни, - распространяться, расширяться, становиться независимым, развиваться, зреть - тенденция выражать и задействовать все возможности организма до такой степени, что такая активность усиливает организм или "Я" [7, с.74-79].

В основе личностно-ориентированного обучения лежит «признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта», но прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом» [10, с.9].

Актуальность данного исследования обусловлена новыми подходами к высшему профессиональному образованию, иным взглядом на обучение студентов – специалистов начального образования: от репродуктивного усвоения знаний, нацеленного на фронтальные формы работы со студентами,

необходим личностно-ориентированный подход, основывающийся на идеях приоритетности личностно-смыслового развития, субъектного опыта личности, педагогической поддержки индивидуальности.

Цель исследования - разработка научно обоснованной методики личностно-ориентированного обучения студентов-бакалавров профиля «Начальное образование» пониманию ценности профессиональной самореализации через карту личности студента.

Задачи исследования:

1. Проанализировать и обобщить психолого-педагогические исследования, посвященные проблеме личностно-ориентированного обучения.

2. Теоретически обосновать и разработать систему ценностей профессиональной самореализации через карту личности студента.

3. Определить и экспериментально проверить комплекс ценностей, обеспечивающих эффективность личностно-ориентированного подхода к обучению студентов.

Методы исследования: теоретические (теоретический анализ педагогической, психологической, научно-методической литературы по теме исследования), эмпирические (анализ, сравнение, обобщение, выбор содержания, наблюдение, анкетирование), педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольные этапы эксперимента), метод экспертных оценок, статистической обработки количественных результатов исследования.

Личностно-ориентированное обучение в вузе должно формировать у будущих специалистов творческое мышление, способное к рождению новых оригинальных идей и их реализацию, понимание личностных и социально значимых смыслов обучения. В структуре профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов важное место занимает способность личности к непрерывному самосовершенствованию, к сохранению и развитию творческого потенциала, к саморазвитию.

Преподавателю вуза необходимо определить, насколько индивидуальна, неповторима личность каждого из студентов. Для определения своеобразия творческой индивидуальности студента с первого курса обучения вводится карта личности студента. Она

помогает придать образовательному процессу характер рефлексивного смыслопоискового диалога, создать условия для творческого самопроявления студента в учебной и внеучебной деятельности.

Карта личности способствует организации и руководству профессиональным становлением студента в вузе. Карта содержит: а) перечень основных блоков личности, а именно: общие (социальные), особенные (специальные и профессиональные) и индивидуально-типологические (образующие индивидуальность педагога) качества личности; б) оценку исходного (наличного) состояния развитости этих качеств; в) проектируемые изменения в личности; г) отметки о достигаемых результатах [4, с.101-104]. Главный акцент в карте личности студента необходимо сделать на формировании общекультурных и профессиональных компетенций будущего педагога.

В течение двух лет (1 сентября 2012 г. – 25 декабря 2013г.) нами проведена экспериментальная работа с группой студентов-бакалавров 1 курса обучения по профилю «Начальное образование» (бакалавр).

В эксперименте участвовали 21 человек: 20 девушек и 1 юноша. Экспериментальная работа проходила в три этапа. На первом этапе эксперимента – констатирующем - (сентябрь 2012 г.) для выявления уровня подготовленности к профессии учителя начальных классов с группой из 21 студента проведено анкетирование. Цель первого этапа эксперимента: определить базовые ценности студентов, выделить иерархию ценностей у студентов 1 курса. Методом исследования послужила система ценностных ориентаций М.Рокича, которая определяет содержательную сторону направленности личности, основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции и "философии жизни". Терминальные ценности – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Анализируя иерархию ценностей, обращаем внимание на их группировку испытуемым в содер-

жательные блоки по разным основаниям. Выделяются "конкретные" и "абстрактные" ценности, ценности профессиональной самореализации и личной жизни.

В начале 2012-2013 учебного года студентам 1 курса были предложены терминальные ценности (18 ценностей). В списке ценностей испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер в зависимости от своих убеждений. Мы определили следующие уровни ценностных ориентаций студентов: 1) высокий уровень – от 1 до 6 места; 2) средний уровень – от 7 до 12 места; 3) низкий уровень – от 13 до 18 места.

Итоги исследования на первом этапе эксперимента привели к следующим результатам. На первый план у студентов вышли личные ценности (любовь, наличие хороших и верных друзей, высокое материальное положение). На втором месте по значимости оказались «абстрактные» ценности: свобода, жизнерадостность, ответственность. Третье место заняли ценности профессиональной самореализации:

1) активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни) занимают – 7 место у 53% респондентов, 12 место у 30% , 1 место у 17% респондентов;

2) интересная работа – 4 место у 34% респондентов, 11 место у 35% респондентов, 2 место у 31% респондентов;

3) познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие) – 10 место у 45%; 13 место у 25%; 3 место у 30% респондентов;

4) продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей) -11 место у 56%; 8 место у 15%; 4 место у 29% респондентов;

5) развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование) – 12 место у 44%; 15 место у 23%; 3 место у 33% респондентов;

6) творчество (возможность творческой деятельности) – 17 место у 32%; 9 место у 26%; 5 место у 52% респондентов.

Таким образом, анкетирование выявило довольно низкий уровень ценностей профессиональной реализации студентов 1 курса.

На втором этапе экспериментальной работы – формирующем - (октябрь 2012 г. – декабрь 2013 г.) проводилась индивидуаль-

ная и групповая работа со студентами. Целью данного этапа было: 1) изменение отношения к познанию и творчеству как основополагающим ценностям в работе учителя начальных классов; 2) приоритет активной деятельности жизни и развития, саморазвития в учебном процессе и внеаудиторной деятельности студентов.

В течение 2012-2013 учебного года со студентами проводилась индивидуальная работа, результаты которой фиксировались в карте личности студента.

В течение второго этапа экспериментальной работы студенты выполняли три типа творческих заданий: частично-поискового, творческо-репродуктивного, творческого характера. По курсу «Фонетика» (1 семестр) студенты выполняли задания, в основе которых лежит сбор, классификация и систематизация данных об изучаемом процессе или явлении. Например, индивидуальные задания:

1. Фонологические проблемы современного русского языка.
2. Петербургская фонологическая школа: анализ фонологических взглядов Л.В.Щербы.
3. Московская фонологическая школа: теории Р.И.Аванесова.
4. Суть расхождения МФШ и ЛФШ в понимании фонемы.
5. Вклад Л.В.Щербы в разработку фонетики и фонологии.
6. И.А.Бодуэн де Куртенэ - основатель фонологии.
7. Вклад И.А.Бодуэна де Куртенэ и Ф. де Соссюра в изучение фонетики как системы.
8. Пражская школа: фонологические взгляды Н.С.Трубецкого.
9. Функциональная характеристика как основа фонемной теории.
10. Сравнительная характеристика фонологической теории Московской и Пражской лингвистической школ.
11. Вопрос о фонемном статусе *Ы*.
12. Вопрос о фонологической неопределенности.
13. Понятие о слабой фонеме (архифонема и гиперфонема).
14. Таблицы звуков (Таблица В.А. Богородицкого).
15. Таблицы звуков (Таблица Международной фонетической ассоциации – Л.В. Щербы).
16. Таблицы звуков (Таблица И.А.Бодуэна де Куртенэ).
17. Таблицы звуков (Таблица «Русская лингвистическая азбука»).
18. Основные методы фонетических исследований.
19. Таблицы для гласных и согласных звуков русского языка.
20. Границы тактов. Формула А.А.Потебни.
21. Соответствие артикуляционной и акустической классификаций звуков.

В течение второго года обучения в вузе со студентами 2 курса было продолжено обучение на основе личностно-ориентированного подхода. На этапе формирующего эксперимента студенты выполняли задания теоретического обобщения и проектировочные, конструктивные задания. Эти задания связаны с анализом, синтезом, обобщением эмпирических данных и постановкой гипотезы; проектированием теоретической модели исследования, экспериментальной установки, абстрагированием, прогнозированием, конструированием.

В процессе изучения курса «Детская литература» (3 семестр) студентам давались задания для работы в творческой группе (творческая группа – по 5-6 человек в каждой):

1. Ознакомьтесь с содержанием учебников по литературному чтению. Выполните классификацию произведений детского фольклора.

2. Составьте таблицу «Классификация произведений детского фольклора в учебниках литературного чтения».

3. Ознакомьтесь с содержанием учебников по литературному чтению. Составьте план устного выступления по теме «Тематика пословиц и поговорок в учебниках литературного чтения».

4. По учебникам литературного чтения проследите, какие колыбельные народные песни изучаются младшими школьниками. Определите средства художественной выразительности в колыбельных песнях.

5. По учебникам литературного чтения проследите: какие скороговорки изучаются учащимися начальных классов; на артикуляцию каких звуков они направлены; какова тематика скороговорок; какие нравственные ценности воспитывают скороговорки.

Студенты 2 курса (3 семестр) выполняли следующие проектировочные задания, работая в малых творческих группах:

1. Составить сценарий внеурочного мероприятия по детскому игровому фольклору.

2. Подготовить с младшими школьниками и показать внеурочное мероприятие по детскому игровому фольклору с детьми данного класса родителям.

3. Проанализировать данное внеурочное мероприятие на заседании школьного

методического объединения учителей начальных классов и на родительском собрании.

4. Разработать анкету для учащихся данного класса «Чему я научился в ходе подготовки внеурочного мероприятия «Детский игровой фольклор».

5. Выпустить фотоальбом внеурочного мероприятия «Детский игровой фольклор» (совместно с младшими школьниками).

По внеаудиторной деятельности студенты 1 курса подготовили сценарий учебно-воспитательного мероприятия «Детский игровой фольклор». Целью проведения данного мероприятия было: 1) научиться организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; 2) осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития; 3) использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности; 4) работать в коллективе и команде, взаимодействовать с членами команды.

Практическое занятие по детской литературе по теме «Дискуссии о детской литературе в 20-е годы XX века» проведено в виде «мозгового штурма» «Нужна ли детям народная сказка?» Цель проведения «мозгового штурма» - сбор как можно большего количества оригинальных идей. Главный принцип этого метода – абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, поощрение всевозможных реплик, догадок [1, с.142]. Работа организована в малых творческих группах по 5-6 человек в каждой.

Для подготовки к данному занятию студентам были даны проблемные вопросы:

1. Согласны ли Вы с утверждением Н.К.Крупской, что сказка отвлекает ребенка от реальной жизни: она отражает идеологию буржуазного мира; включает в себе мистицизм и религиозность?

2. Докажите справедливость слов М.Горького: «Ребенок до 10-летнего возраста требует забав, и требование это биологически законно».

3. Прав ли писатель С.Я.Маршак, утверждая, что все детские писатели должны

учиться у народной сказки? Чему учиться, как Вы думаете?

4. «Препятствовать тяготению ребенка к волшебству, фантастике, тайне и вымыслу – значит калечить его, мешать нормальному развитию личности», - утверждал А.В.Луначарский. Согласны ли Вы с этим утверждением?

5. Нужна ли современному ребенку сказка? Почему? Аргументируйте свой ответ.

Подготовка к данному занятию и его проведение способствовали формированию у студентов целого комплекса общекультурных компетенций и методических умений. В ходе занятия – «мозгового штурма» студенты учились дискутировать, выдвигать собственные идеи, защищать свою точку зрения, обобщать, приводить примеры из прочитанных произведений детской литературы. Работа в малых творческих группах способствовала организации учебного диалога, формированию коммуникативных навыков, рефлексивно-аналитических умений студентов.

Третий этап экспериментальной работы – контрольный - проходил 24 декабря 2013 года. Студентам 2 курса было предложено ответить на 18 вопросов анкеты по методу М.Рокича: по А-блоку (терминальные ценности) и определить наиболее значимые ценности, присвоив им ранговый номер.

Анкетирование студентов 2 курса показало следующие результаты:

1) активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни) занимают – 1 место у 51% респондентов, 4 место у 37% , 5 место у 12% респондентов;

2) интересная работа – 1 место у 48% респондентов, 2 место у 34% респондентов, 4 место у 18% респондентов;

3) познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие) – 1 место у 15 % респондентов; 3 место у 43% респондентов; 7 место у 42% респондентов;

4) продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей) - 2 место у 47% респондентов; 4 место у 34% респондентов; 7 место у 19% респондентов;

5) развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)

ние) – 2 место у 53%; 3 место у 57% респондентов; 4 место у 66% респондентов;

б) творчество (возможность творческой деятельности) – 5 место у 75% респондентов; 6 место у 52% респондентов.

Таким образом, контрольный этап эксперимента выявил существенные изменения, произошедшие в структуре иерархии ценно-

стей студентов 2 курса. Первое место в иерархии ценностей заняли ценности профессиональной деятельности. По сравнению с результатами 1 этапа эксперимента (констатирующего) ценности распределились следующим образом (см. табл. 1).

Таблица 1

Уровни сформированности профессиональных ценностей у студентов 2 курса

№ п/п	Ценности	Место в иерархии ценностей на 1 этапе	Место в иерархии ценностей на 3 этапе
1.	Активная деятельная жизнь	17% - высокое (1) 53% – среднее (7) 30 % - низкое (12)	88% - высокое (1) 12% - среднее (7)
2.	Интересная работа	34% - высокое (4) 35% - низкое (11) 31% - высокое (2)	48% - высокое (1) 34% - высокое (2) 18% - высокое (4)
3.	Познание	45% - низкое (10) 25% - низкое (13) 30% - высокое (2)	15% - высокое (1) 43% - высокое (3) 42% - среднее (7)
4.	Продуктивная жизнь	56% - низкое (11) 15% - среднее (8) 29% - высокое (4)	47% - высокое (2) 34% - высокое (4) 19% - среднее (7)
5.	Развитие	44% - низкое (12) 23% - низкое (15) 33% - высокое (3)	53% - высокое (2) 57% - высокое (3) 66% - высокое (4)
6.	Творчество	32% - низкое (17) 26% - среднее (9) 52% - высокое (5)	75% - высокое (5) 52% - высокое (6)

Итоги исследования. Результаты экспериментальной работы позволяют утверждать, что на констатирующем этапе эксперимента (2012 г.) преобладающее большинство студентов по итогам анкетирования отметили для себя важность личных и «абстрактных» ценностей. Профессиональные ценности занимали третье место в системе ценностных ориентаций студентов 1 курса. Активная деятельная жизнь занимала всего лишь 7 место у 53% опрошенных и 12 место у 30% опрошенных из 18 ценностей; познание в списке ценностей стояло на 13 у 25% студентов и 10 месте у 45% студентов; творчество занимало 17 строку в списке ценностей у 32% респондентов, а развитие личности у половины студентов – 44% - стояло на 12 месте. После проведенного формирующего эксперимента оценка профессиональных ценностей студентов изменилась. Контрольный этап эксперимента (2013 г.) показал, что студенты 2 курса отдают предпочтение творчеству (75%), развитию (57%), познанию

(43%), активной деятельной жизни (88%) и интересной работе учителя начальных классов (82%).

Динамика полученных результатов свидетельствует о положительных изменениях по выделенным критериям, подтвердила выдвинутую нами гипотезу и позволила сделать ряд выводов.

Личностно-ориентированный подход в подготовке студентов профиля «Начальное образование» – это процесс, заключающийся в создании условий для выстраивания студентом индивидуального маршрута выполнения самостоятельной работы с целью повышения уровня его профессиональной подготовки на основе формирования субъектной позиции. Модель личностно-ориентированного подхода к обучению специалистов начального образования характеризуется взаимосвязью мотивационного, организационно-планирующего, содержательно-деятельностного, рефлексивно-оценочного, коммуникативно-организаторского компонентов.

Степень их выраженности определяет уровни сформированности профессиональных ценностей студентов (низкий, средний, высокий).

Результативность процесса личностно-ориентированного подхода в подготовке студентов через карту личности студента, построенного на основе модели, обеспечивает совокупностью условий: 1) внешних: актуализация индивидуального опыта студентов, обеспечение возможности выстраивания индивидуального маршрута выполнения самостоятельной работы, информационно-методическое оснащение самостоятельной работы, создание ситуаций, стимулирующих рефлексию через самоанализ, самооценку, взаимооценку; 2) внутренних: уровень мотивации к самостоятельной работе; потребность в самообразовании; рефлексивное отношение студента к учебной деятельности; адекватная самооценка образовательных достижений.

Таким образом, важнейшим механизмом профессионального становления и роста будущих учителей является индивидуализация их подготовки через карту личности студента. Учебно-воспитательная работа со студентами на основе диагностической карты способствует глубокой работе над своим «Я», саморазвитию и самоактуализации. Принципиальная особенность личностно-ориентированного подхода заключается в поиске и актуализации внутренних личностных ресурсов каждого субъекта образовательного процесса, в обращенности к личности студента, в бережном отношении и внимании к его внутреннему миру.

УДК 378.026.7(082)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Н.Г.Маркова

Аннотация

Достичь успехов может тот, кто хорошо владеет профессиональными знаниями, навыками в результате самостоятельной работы, а, главное, быть достаточно развитым в культурном, нравственном, психологическом отношениях и владеть общекультурной компетенцией. Это все формируется в результате развития собственного интеллекта и творческой самостоятельности в процессе самостоятельной индивидуальной работы.

Литература

1. *Алексеев, Н.И.* Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. - Тюмень: Издательство ТюмГУ, 1997. — 244 с.
2. *Андреев, В.И.* Деловая риторика: практический курс для творческого саморазвития делового общения, полемического и ораторского мастерства. – Казань: Изд-во КГУ, 1993. – 250 с.
3. *Бондаревская, Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов на/Д.: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000.
4. *Корнилова, А.Г.* Личностно-развивающий подход в системе профессиональной подготовки будущих учителей // Научный журнал «Успехи современного естествознания». - 2007. - № 8. – С. 101-104.
5. *Куликова, Л.Н.* Проблемы саморазвития личности. — Хабаровск: ХГТТУ, 1997.
6. *Кульневич, С.В.* Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. 1997, № 5. - С. 108-115.
7. *Роджерс, К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Прогресс, 1994. С. 74-79.
8. *Роджерс, К.* Человекоцентрированный подход к психотерапии: сессия с Джен // Журнал практической психологии и психоанализа. - 2000, № 4. – С. 34-38.
9. *Сериков, В.В.* Личностно ориентированное образование: к разработке дидактической концепции // Педагогика. — 1994, № 5. — С.16-21.
10. *Якиманская, И.С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе. - М.: Сентябрь, 1996. – С. 2-4.
11. *Maslow, A.* The Father reaches of human nature. New York: Viking, 1971.
12. *Maslow, A.* Dominance, Self-Esteem, Self-Actualization. California, 1973. P. 155-156.
13. *Rogers, C.* Notes on Rollo May // J. Of Humanistic Psychology, 1982. V. 29, № 3. - PP. 8-9.

Ключевые слова: самообразование, саморазвитие, Web-квест, скэффолдинг, интеллект, личность, самостоятельная работа.

Abstract

The person, possessing professional knowledge and skills obtained as a result of independent work, can achieve success; and the main thing is to be culturally, morally and psychologically developed and possess common cultural competence.

Keywords: self-education, self-development, web-quest, scaffolding, intellect, personality, independent work.

В жизни каждого человека профессиональная подготовка и профессиональное становление занимают важное место. В стратегии модернизации российского образования определено, что основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не только система знаний, умений и навыков, а сформированность ключевых компетенций в разных сферах. Вопросы профессионализма и профессиональной компетентности в последнее десятилетие стали предметом пристального внимания психолого-педагогических наук (Е.А.Климов, М.И.Лукиянова, А.К.Маркова, Л.М.Митина, Ю.П.Поваренков. и др.). Проблема необходимости обучения человека на протяжении всей его жизни занимала умы Сократа и Платона. Великий немецкий поэт, драматург и мыслитель И.В. Гете писал: «наши предшественники могли довольствоваться тем уровнем образования, который они получили в своей молодости. Но что касается нас, то мы должны снова приступать к учебе каждые пять лет, если не хотим отстать от жизни»

Сегодня в современном обществе актуально стоит вопрос о формировании профессионала нового типа, обладающего не только профессиональными знаниями, но и общечеловеческими духовными ценностями, способного осмыслить проблемные ситуации общественного развития и умеющего преодолевать их на основе гуманистических принципов. Анализ и изучение психолого-педагогической отечественной и зарубежной литературы показывает, что в современном социально-образовательном поле происходит модернизация социальных функций педагога, изменение системы ценностей, развитие его индивидуальности, современного стиля мышления, мобильности, готовности к принятию новаторских и инновационных решений. Сегодня образование рассматривается как открытый процесс, происходящий не только в стенах специальных учебных заведений под руководством преподавателей, а

повсюду, под воздействием всех лиц, обладающих определенным социальным опытом и стремящихся передать его другим. Образование становится катализатором и инструментом, и средством социальной мобильности человека. Широкие возможности образования открывают все большему числу обучающихся доступ к интеллектуальным, культурным ценностям, расширяют кругозор, увеличивают интеллектуальный потенциал все большей массы людей и позволяют им найти свое место в жизни, продвинуться по социальной лестнице в поликультурном образовательном пространстве. От системы образования сегодня требуется не просто снабжение молодого поколения определенным запасом социального опыта, достаточным для функционирования в конкретных общественных условиях на протяжении всей жизни человека, но и вооружение его способами строительства собственной личности на фундаменте опыта предшествующих поколений.

В процессе профессиональной подготовки мы делаем акцент на организацию самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа развивает и учит самообразованию. Самообразование - это есть средство развития творческой самостоятельности студентов. Наш педагогический инструментарий и критериальный анализ помогают студентам выделить те аспекты их профессиональной готовности к будущей деятельности, на которые надо обратить серьезное внимание для решения проблемных задач.

Понятие «самостоятельная работа» является сложным и многогранным явлением в целостном учебном процессе. В вузе важным способом современной организации процесса обучения является самостоятельная работа студентов. Web-квест – это специальный вид организации самостоятельной исследовательской деятельности студентов, которые осуществляют поиск нужной учебной информации. Web-квесты нами использовались для

работы в мини-группах, также были адаптированы Web-квесты, предназначенные для работы со студентами индивидуально. Web-квесты называются специалистами самыми перспективными формами организации самостоятельной работы студентов и служат основой дальнейшего развития профессионального образования в этом направлении. В трудах зарубежных авторов, пишущих о функциях и роли современного преподавателя, активно используются термины «скэффолдинг» (scaffolding) и «угасающая помощь» (fading help), характеризующие поддержку студентов преподавателем в процессе обучения. Термин «скэффолдинг» появился в работах Д. Вуда, Дж. Брунера и Г. Росса. Они использовали термин в качестве метафоры, описывая помощь преподавателя или взаимопомощь студентов в процессе обучения, что в переводе с английского означает «обстраивание лесами здания, которое только начали строить и которое еще нуждается во временной опоре». По мере того, как возводимое строение становится крепким и более надежным, леса постепенно будут убираться. Такой вид помощи предполагает вмешательство преподавателя только в случае, когда студент совсем не может справиться с заданием. Провоцируя (challenge) студентов, преподаватель отпускает их за пределы безопасной зоны, где они сталкиваются с новыми, неожиданными, но интересными задачами. Они работают в зоне ближайшего развития.

Скэффолдинг – это стратегия обучения или, как считают Р.Жао и М.Орей, это особый тип процесса инструктирования, который имеет место в ситуациях взаимодействия преподавателя и студента по решению учебных задач. Авторы выводят два основных правила: помогать студенту в выполнении заданий, с которыми он пока не может справиться; позволять студенту выполнять такой объем или такое количество заданий, с которыми он уже может справиться самостоятельно. Основной характеристикой, показателем скэффолдинга является «угасающая помощь» со стороны преподавателя, т. е. уменьшение степени интенсивности оказания помощи до момента, когда студент становится совершенно самостоятельным и автономным.

Скэффолдинг, как утверждает Марфа Ларкин – это один из принципов эффективного инструктажа, который помогает преподавателям учитывать индивидуальные потребности студентов. Согласно данной теории, скэффолдинг следует за так называемой «контингент – инструкцией» – общей инструкцией (Х. Рейчгерльт, Н. Шадболт, Т. Паскиевича, Д. Вуд). Ведущим видом деятельности студента является учебная деятельность, поскольку именно в этом процессе развиваются различные качества и свойства личности студента, приобретаются профессионально важные знания, умения, навыки, достигаются основные цели подготовки специалиста. Конечно, успешность профессиональной деятельности как показатель качества подготовки специалиста является основой, которая закладывается в период обучения, – это сложно структурированное явление, которое зависит от многих факторов. Условно их можно сгруппировать в два блока: факторы внутренние (интеллект, мотивация, личностные особенности обучающихся) и внешние (управление учебной деятельностью, организация учебного процесса). В связи с этим обеспечение успешности профессиональной деятельности требует реализации комплекса учебно-методических мероприятий, направленных на совершенствование образовательного процесса в профессиональных учебных заведениях. Определяя их успешность студентов, мы исходим из того, что учебно-профессиональная готовность имеет две стороны. Одна (внутренняя) – сугубо индивидуальное, личное, субъективное. Другая (внешняя) – социально-профессиональная оценка достижений человека, отношение окружающих к успеху студента как члена коллектива, группы, общества. Связь этих сторон несомненна и органична. В качестве основных параметров учебно-профессиональной успешности выступают как внутренние, так и внешние критерии. Причем мы считаем необходимым осуществление конвергентности (объединения внутренних и внешних критериев) подхода при оценке того или иного человека, поступка или начинания как успешного. Конвергентность в оценке подводит к идее баланса и равновесия между внутренними и внешними критериями как некоего идеала, к которому нужно стремиться.

В процессе профессиональной подготовки студентов преподавателями используются различные виды и типы самостоятельной работы:

– воспроизводящая (репродуктивная) самостоятельная работа, предполагающая знания-копии и алгоритмическую деятельность по образцу в аналогичной ситуации;

– реконструктивная самостоятельная работа, которая связана с использованием накопленных профессиональных знаний и известного способа действия в частично измененной ситуации;

– эвристическая (частичнопоисковая) самостоятельная работа заключается в накоплении нового опыта деятельности и применении его в нестандартной ситуации;

– творческая самостоятельная работа направлена на формирование знаний-трансформаций и способов исследовательской деятельности.

Выбор заданий зависит и от дидактических целей:

– для овладения знаниями: чтение текста (учебник, первоисточник, дополнительная литература), составление плана текста, конспектирование текста, выписки из текста, ознакомление с нормативными документами, учебно-исследовательская работа, использование Интернета и др.;

– для закрепления и систематизации знаний: работа с конспектом лекции (обработка текста), повторная работа над учебным материалом (учебника, первоисточника, дополнительной литературы), составление плана и тезисов ответа, составление таблиц для систематизации учебного материала, ответы на контрольные вопросы, подготовка сообщений к выступлению на семинаре, подготовка рефератов, докладов, составление тематических кроссвордов и т.п.;

– для формирования умений: решение задач и упражнений по образцу, решение вариативных задач и упражнений, решение ситуационных производственных (профессиональных) задач, подготовка к деловым играм, проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности, упражнения на тренажере, рефлексивный анализ профессиональных умений с использованием аудио- и видеотехники и др.

Содержательной и методической основой технологии самообразования и самовоспитания личности является дальнейшая гуманизация современного образования; только на этой основе и возможно воспитать конкурентную личность, стремящуюся к самовоспитанию, умеющую использовать и ценить духовные и материальные богатства общества и способствующую восстановлению и обогащению его ценностей. Особую актуальность на сегодняшний день приобретает проблема постоянного образования, самосовершенствования и самообразования, саморазвития обучающихся на протяжении всей их жизни. Достижение процветания, социально-экономической стабильности, перспектив развития и благополучия личности, т.е. ее жизненного успеха напрямую зависит от умения личности ориентироваться и самостоятельно осваивать новую информацию, быть готовой к переподготовке в быстроменяющихся ориентирах профессиональной деятельности на рынке труда в поликультурном мире. Рынок труда требует от личности постоянного и быстрого приспособления знаний, умений и навыков, полученных в школе и в вузе к быстро меняющимся научно-техническим достижениям и их практическим воплощениям.

Сегодня от специалиста требуется готовность достойно встречать каждую профессиональную ситуацию, быть готовым к переподготовке в быстроменяющихся ориентирах профессиональной деятельности на рынке труда. Адаптация личности ко всем более быстрым и резким изменениям в экономической, общественной, политической, культурной жизни будет проходить с минимальными издержками при условии многоплановой и разноплановой подготовки обучающихся к производственной, социальной, поликультурной жизни.

Литература

1. *Кравченко, О.В.* Об организации самостоятельной работы // *Специалист* / О.В. Кравченко. – 2002. – № 8. – С. 4-23.
2. *Чекалева, Н.В.* Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: научно-методические материалы / Н.В.Чекалева. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 296 с.

УДК 61. 378

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Е.В.Козлова

Аннотация

В статье продемонстрирован положительный эффект эксперимента по использованию здоровьесберегающей технологии профессиональной подготовки студентов гуманитарного вуза, применяемой на занятиях по физической культуре и основанной на активизации процессов формирования, развития и сохранения здоровья. Статья является частью результатов диссертационного исследования автора по обозначенной тематике и может быть рекомендована специалистам в области физической культуры в разрешении вопросов здоровьесбережения учащихся.

Ключевые слова: здоровьесберегающая технология, профессиональная подготовка, компоненты профессиональной подготовки: мотивационный, когнитивный, операционный, рефлексивный.

Abstract

This article shows the positive effect of the health-protective technology usage for students' professional training which is used at physical education lessons and based on the realization of the processes of formation, development and health protection. The article is a part of the author's thesis research and might be recommended to the specialists in the sphere of physical education on the topic of students' health protection.

Keywords:

Health-protection technology, professional training, components of professional training: motivational, cognitive, operational, reflective.

Кризис системы образования свидетельствует о разрыве между резко изменившимися условиями жизни и образовательной системой, ее целями, видами, содержанием и технологиями обучения. К важнейшим факторам образовательной системы относится возросший спрос на качество образования, необходимость повышения профессионализации гуманитарного образования, необходимость формирования профессионального мышления, активности, самостоятельности студентов. В ряду этих факторов важнейшее место занимает отсутствие разработанности технологий профессионального обучения, т.е. требуются новые формы педагогических коммуникаций, новые способы управления учебной деятельностью.

Предпосылки технологизации обучения закладывались в работах отечественных ученых О.С.Анисимова [1], В.В.Белича [2], В.П.Беспалько [3], а также зарубежных ученых Е.Галантера, Дж. Миллера, К.Прибрама [12] и др.

В настоящее время технологии современного образования в научной литературе исследованы достаточно подробно (В.Г.Гульчевская [4], В.С.Кукушин [11] и др.). Анализ различных определений и описаний сущно-

сти педагогической технологии позволяет нам дать их следующее заключение: совокупность необходимых средств, обеспечивающих функционирование педагогической системы согласно целям образования и развития личности студентов.

Определение «здоровьесберегающие образовательные технологии» можно рассматривать как качественную характеристику любой образовательной технологии, как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком сбережения здоровья.

Здоровьесберегающие технологии относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым студенты обретают навыки совместного бытия в коллективе; эффективного взаимодействия на основе активного участия самих студентов в освоении культуры человеческих отношений; получают навыки формирования опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности студентов; навыки развития саморегуляции, становления самосознания и активной жизненной позиции на ос-

нове воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей. Студент, таким образом, становится активным участником учебного процесса, направленного на освоение необходимого интегрированного профессионального опыта в области здоровьесбережения и носит целевой характер.

Формирование ценностного отношения к сохранению и укреплению здоровья, развитие здоровья средствами физической культуры и сохранение здоровья через создание здоровьесберегающих условий и организацию внеучебных мероприятий в вузе являются условиями реализуемой на кафедре теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин «Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета» здоровьесберегающей технологии профессиональной подготовки студентов [9; 14].

На основе анализа психолого-педагогической литературы определили, что профессиональная подготовка есть не что иное, как формирование профессионального идеала [6; 10 и др.]. Профессиональный идеал включает в себя совокупность профессионально важных качеств специалиста, совокупность социально-значимых и нравственных качеств личности, совокупность профессионально-значимых ценностей и комплекс профессиональных ценностных целей.

Следовательно, критериями изучения здоровьесберегающей деятельности студентов - будущих педагогов в нашем исследовании выступают ведущие элементы в ее структуре: мотивационный компонент предполагает анализ познавательного интереса к здоровьесберегающей деятельности; когнитивный компонент – анализ теоретических знаний о здоровье и здоровьесбережении; операционный компонент – выявление уровня сформированности умений, необходимых для осуществления здоровьесберегающей деятельности; рефлексивный компонент предполагает исследование двух основных сфер реализации рефлексивных процессов: анализ собственного мышления, сознания, деятельности и анализ содержания сознания другого человека, его позиции и мотивов.

Заметим, что успех профессиональной педагогической деятельности определяется не только знаниями и умениями, но и отдель-

ными качествами личности, которые соответствуют объективным требованиям данной деятельности. Причем, как отмечает И.В.Кондрина, формирование качеств личности идет не разрозненно, а в их целостности и взаимозависимости, то есть качества формируются как система, все элементы которой взаимосвязаны и иерархически соподчинены [10].

Без профессионально важных личностных качеств педагогу невозможно осуществление профессиональной деятельности. Именно поэтому нужно обращать внимание на развитие таких профессиональных качеств, как ответственность и толерантность, самоконтроль и профессиональная требовательность, креативность и физическая тренированность, адаптивность, оптимизм, стремление к повышению уровня своего здоровья и здоровья окружающих. Такие качества, как любовь к детям, чувство ответственности, чувство долга могут быть сформированы у будущего педагога через мотивационный компонент, вооруженность знаниями о здоровье и здоровьесбережении – через когнитивный компонент, владение навыками здоровьесберегающей педагогической деятельности, педагогическая наблюдательность, коммуникативные качества – через операционный компонент, склонность к рефлексии – через рефлексивный компонент. Такие индивидуально-личностные качества, как доброжелательность, равнодушие, отзывчивость, чуткость, могут совершенствоваться параллельно с развитием каждого компонента здоровьесбережения и становлением его как целостного явления.

В результате освоения студентами определенного объема знаний, умений и навыков и применения их на практике формируется профессионально-педагогическая квалификация. Следовательно, процесс здоровьесбережения можно рассматривать как аспект профессионально-педагогической квалификации педагога, педагогического мастерства, компетентности, педагогической культуры (Э.Ф.Зеер [6], Г.Н.Сериков [15] и др.).

Большой интерес для нас представляет решение проблемы здоровьесбережения профессиональной подготовки на основе системного подхода путем целенаправленного формирования культуры здоровья личности, как ее интегративной характеристики.

Вообще, являясь базовой ценностью, культура здоровья, как основа образа жизни, обеспечивает биологический потенциал жизнедеятельности организма, создает предпосылки для гармоничного развития личности, содействует проявлению высокого уровня социальной активности и творческого отношения к учебной деятельности. При этом, ученые обращают внимание на то, что образованность создает более широкий диапазон для развития общечеловеческой культуры личности, а формирование культуры здоровья становится неотъемлемой частью развития общей культуры человека, включающей культуру физическую, культуру поведения в семье и обществе, культуру мышления, т.е. культуру здорового тела, духа и разума личности [13].

Культура здоровья личности должна формироваться при изучении дисциплин, содержание которых наполнено знаниями о здоровье, образе жизни, путях и средствах достижения гармонии человека с собой, окружающим миром, другими людьми. К таким предметам, в первую очередь, относятся учебные занятия по физической культуре. Необходимо отметить, что физкультурно-спортивная деятельность не только формирует культуру здоровья, но и значительно расширяет ролевой опыт молодежи, вносит большие дополнения и коррективы в процесс социализации, ориентирует на повышение социальной активности: идейности, гражданственности, гуманизма, трудолюбия, творческой устремленности, нравственности, обеспечивает возможность межличностного общения в широком диапазоне ситуаций, способствует профессионально-личностному совершенствованию.

Культура здоровья личности должна формироваться и во внеучебной деятельности. Спортивно-оздоровительные мероприятия, снимающие утомление после интеллектуальной деятельности, спортивные секции, закаливающие процедуры, туристические походы и т.д. способствуют физическому совершенствованию, сохранению и укреплению здоровья, формируют культуру здоровья.

Таким образом, формирование культуры здоровья – это не только организованный процесс передачи знаний о здоровье, но и организация образа жизни обучаемого в системе его досуга и жизни в семье, физиче-

ское развитие и совершенствование во внеучебной деятельности.

Под способностью к здоровьесбережению мы понимаем интегративное свойство личности студента – будущего педагога, включающее знания, умения, жизненный опыт, основанные на сформированном ответственном отношении к своему здоровью, здоровью окружающих, выражающееся в способности решать профессиональные задачи, связанные с реализацией здоровьесбережения в процессе профессиональной деятельности.

Целью данного исследования являлась проверка эффективности использования здоровьесберегающей технологии профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета на занятиях физической культуры, основанной на реализации процессов формирования, развития и сохранения здоровья. В эксперименте принимали участие две экспериментальные и две контрольные группы разных специальностей для сравнения результатов и отработки дальнейших действий по коррекции процессов формирования, развития и сохранения здоровья.

Мотивационный компонент определялся с помощью методик: мотивация профессиональной деятельности (методика К.Замфир в модификации А.Реана) [8] и теста «Индекс отношения к здоровью» (С.Д.Дерябо, В.А.Ясвина) [5]. Данные методики предполагают изучение в динамике следующих показателей: мотивацию профессиональной деятельности; отношение к здоровью. Дополняя друг друга, эти характеристики являются вектором направленности обучающегося на здоровьесбережение в процессе своей деятельности.

Когнитивный компонент оценивался на основании тестовых заданий. В содержание тестирования были включены следующие разделы: методы физического воспитания, физические качества, врачебно-педагогический контроль, самоконтроль, культура здоровья.

Операционный компонент определялся при помощи авторской разработки «Экспертная оценка деятельности студента с позиций здоровьесбережения». Эта деятельность рассматривалась со следующих позиций:

1. Организация двигательной активности студентов на занятии (проведение части занятия);

2. Деятельность самого студента на занятии;

3. Эмоциональное состояние занимающихся до и после занятия.

Рефлексивный компонент исследовался при помощи методики изучения уровня рефлексивности А.В. Карпова [7].

С помощью разработанного критериально-измерительного инструментария определялся уровень сформированности как отдельных компонентов профессиональной подготовки студентов в сфере здоровьесберегающей деятельности, так и ее в целом (рис.1).

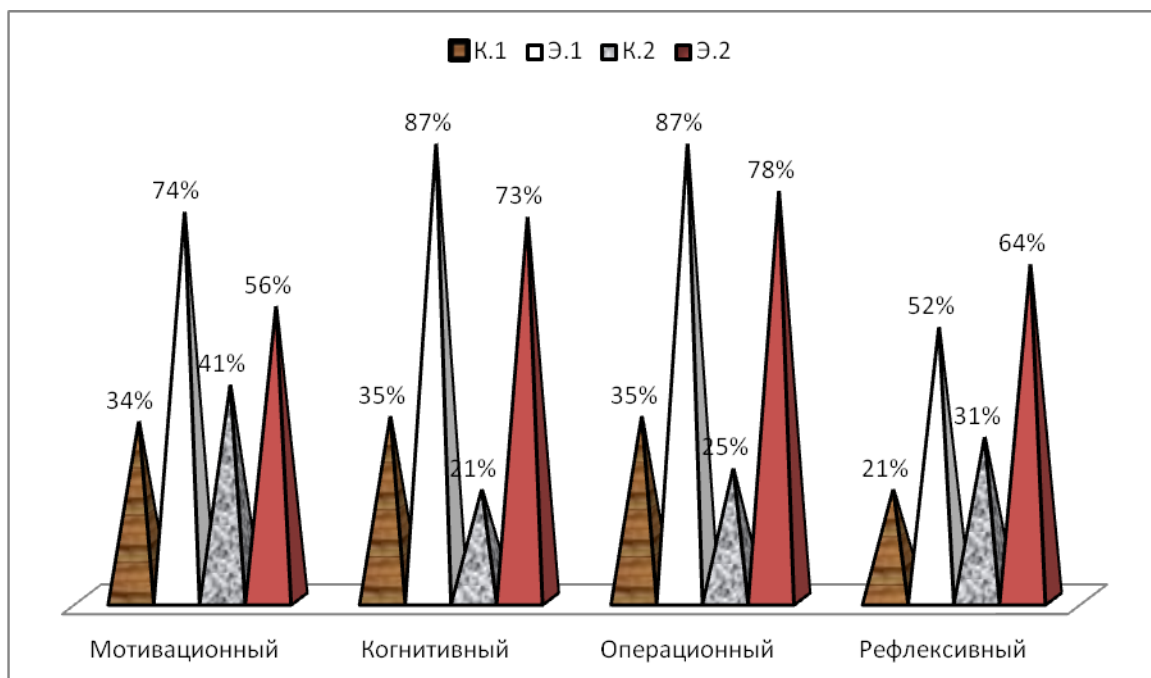


Рис. 1. Критериальные показатели профессиональной подготовки студентов гуманитарного вуза в области здоровьесбережения по итогам эксперимента

Мотивационный комплекс представляет тип соотношения между собой трех видов мотивации: внутренней мотивации, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации. Было установлено, что в экспериментальных группах (Э.1 и Э.2) преобладали следующие типы сочетания мотиваций: $VM > ВПМ > ВОМ$ и $VM = ВПМ > ВОМ$, что считается наилучшим мотивационным комплексом.

При изучении «Индекса отношения к здоровью» выяснилось, что экспериментальные группы показали результаты выше среднего, что оценивает успешность наших педагогических мероприятий и пропагандистских усилий в деле формирования положительного отношения студентов к своему здоровью. Проведение теста позволило создать нам банк данных об отношении студентов к

своему здоровью и организации персональной коррекционной работы. Общий банк данных позволил разрабатывать методические пособия, коррекционные программы, стратегию пропаганды, создавать коррекционную литературу для студентов по формированию отношения к своему здоровью, здоровому образу жизни.

В результате исследования мотивационного компонента здоровьесберегающей деятельности студентов – будущих педагогов выяснилось, что здоровьесберегающая технология позволила повысить уровень познавательного интереса студентов к здоровьесбережению, ценностных ориентаций, выраженности мотивации на достижение успеха (Экспериментальная группа 1 – 74%; экспериментальная группа 2 – 56%; кон-

трольная группа 1 – 34%; контрольная группа 2 – 41%).

В результате исследования когнитивного компонента использовались тестовые задания. По результатам обработки тестов определили, что в экспериментальных группах когнитивный компонент на 52% выше, чем в контрольных. По нашему мнению, эта разница объясняется планомерным поступлением подготовленной информации о здоровье, его сбережении и т.д. для студентов на каждом занятии, что отразилось на значениях этого компонента (экспериментальная группа 1 – 87%; экспериментальная группа 2 – 73%; контрольная группа 1 – 35%; контрольная группа 2 – 21%).

При изучении операционного компонента, результат оценочных действий здоровьесберегающей деятельности на занятиях физической культурой и спортом студентов экспериментальных групп оказался на 52,5% выше, чем в контрольных. Это свидетельствует о правомерности выбранных форм, методов и средств организации физического воспитания. Использование выбранных видов физической активности (гантельная гимнастика и кардиотренинг) помогает укреплять и сохранять здоровье студентов, что актуализирует использование здоровьесберегающей технологии профессиональной подготовки студентов гуманитарного вуза (экспериментальная группа 1 – 87%; экспериментальная группа 2 – 78%; контрольная группа 1 – 35%; контрольная группа 2 – 25%).

При исследовании рефлексивности студентов в экспериментальных группах выявился высокоразвитый и средний уровни. Показатели в экспериментальных группах на 32% выше, чем в контрольных (экспериментальная группа 1 – 52%; экспериментальная группа 2 – 64%; контрольная группа 1 – 21%; контрольная группа 2 – 31%). Эти показатели характеризуются проявлением высокого уровня развития мыслительных процессов и позволяют студентам сознательно регулировать, контролировать свое мышление, как с точки зрения его содержания, так и его средств. Рефлексия высокого уровня является гарантом позитивных межличностных контактов, определяя такие партнерские личностные качества, как проницательность, отзывчивость, терпимость, принятие и понимание другого человека, обеспечивает взаи-

мопонимание и согласованность действий партнеров в условиях совместной деятельности.

Данный эксперимент позволил исследовать эффективность использования здоровьесберегающей технологии профессиональной подготовки студентов Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета и доказал целесообразность применения выбранных направлений в оздоровлении студенческой молодежи и привитии им знаний, умений, навыков здоровьесбережения.

Литература

1. *Анисимов, О.С.* Системно-деятельностный подход к проблеме практической подготовки студентов / О.С. Анисимов и др. – Пенза: ПГПИ, 1981. – 87 с.
2. *Белич, В.В.* Экспериментальный анализ передового педагогического опыта / В.В. Белич. – Челябинск: ЧГУ, 1987. – 67 с.
3. *Беспалько, В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Ин-та проф. образования М-ва образования России, 1995. – 336 с.
4. *Гульчевская, В.Г.* Современные педагогические технологии / В. Г. Гульчевская. – Ростов н/Дону, 1999. – 108 с.
5. *Дерябо, С.Д.* Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / С.Д. Дерябо. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 216 с.
6. *Зеер, Э.Ф.* Основные смыслообразующие положения личностно - развивающего образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. 2006. № 5. - С. 3-12.
7. *Карпов, А.В.* Психология рефлексивных механизмов управления / А.В. Карпов, В.В. Пономарева. – М.: ИП РАН, 2000. – 283 с.
8. *Каташев, В.Г.* Исследование мотивации профессионального обучения [Электронный ресурс] / В.Г. Каташев. – Режим доступа: <http://career.vvsu.ru/vuzam/analytics/motivation.asp>
9. *Козлова Е.В.* Формирование ценностного отношения студентов гуманитарного вуза к сохранению и укреплению здоровья / Е.В. Козлова. – Сборник науч. трудов. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во АмГПГУ, 2012. – С.111-115.
10. *Кондрина, И.В.* Самосовершенствование профессионально важных личностных качеств у студентов в процессе их психолого-педагогической подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / И.В. Кондрина. – Кузбас. гос. техн. ун-т. – Кемерово, 2000. – 16 с.
11. *Кукушин, В.С.* Современные педагогические технологии. Начальная школа: пособие для

- учителя / В. С. Кукушин. - Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 379 с.
12. *Миллер, Дж.* Программы и структура поведения / Дж. Миллер, Е. Галантер, К. Прибрам. - М., 2000. – 227 с.
13. *Молчанов, С.Г.* Профессиональная компетентность как «мишень» для системы повышения квалификации педагогических и управленческих работников [Текст] / С.Г. Молчанов/Управление качеством профессионального образования.- Челябинск, 2001. - С. 82-95.
14. *Савчук В.В.* Сохранение здоровья студентов гуманитарного вуза в условиях реализации здоровьесберегающей технологии / В.В.Савчук, Е.В.Козлова и др. - Сборник науч. трудов.- Комсомольск-на-Амуре: Изд-во АмГПГУ, 2012. - С. 181-188
15. *Сериков, Г.Н.* Здоровьесбережение в гуманитарном образовании / Г.Н. Сериков, С.Г.Сериков. - Екатеринбург, Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. - 242 с.

ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ

УДК 37.01

О СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ВОСПИТАНИЮ И ОБУЧЕНИЮ

В.С.Кабанова

Аннотация

В данной статье поднимается проблема обновления содержания образования. В качестве новой стратегии образования автор видит синергетический подход и предлагает рассматривать воспитание и обучение как синергетическую систему ориентированного человековедения.

Ключевые слова: синергетический подход, неопедагогика, система ориентированного человековедения, синергетизм, педагогика сотрудничества, архитектура учебного процесса.

Abstract

This article raises the problem of updating the content of education. As a new education strategy author sees synergistic approach and offers training and education considered as a synergistic system based human studies.

Keywords: synergistic approach new-pedagogic system oriented human studies, synergy, pedagogy cooperation architectonics of the educational process.

Известно, что синергия – это единство, согласие, форма самоорганизации чего-либо. Единство и согласие – это то, к чему всегда стремилось образование (и это стремление иногда завершалось хорошими результатами), а вот придание всему этому формы самоорганизации воспринималось и воспринимается до сих пор как сложнейшая проблема. Этой проблеме посвящены многочисленные исследования зарубежных и российских авторов (Г.Хакен [9], А.А.Ворожбитова [2], В.А.Игнатова [3] и др.). Наиболее последовательно эту проблему исследовал казанский ученый-педагог Н.М.Таланчук [5, 6, 7], который разработал природосообразную синергетическую концепцию воспитания – систему ориентированного человековедения.

По Н.М.Таланчуку, воспитание, строящееся как система ориентированного человековедения, открывает огромные возможности совершенствования образования в школе, создает самые благоприятные условия для формирования цивилизованной личности [5]. Это воспитание соответствует целям построения демократического, правового, гражданского, цивилизованного, высококультурного общества, идеалам и стремлениям, самореализации каждой личности.

Н.М.Таланчук ввел понятие «неопедагогика». Неопедагогика – это новая философия, доказывающая, что источниками и дви-

жущими силами развития являются не борьба, не противоречия, не отрицание, а системный синергетизм. Это новая теория личности, ее воспитания, новая теория педагогической деятельности и самовоспитания личности, объясняющая педагогический процесс не линейно, а как системный процесс ориентированного человековедения [7, с. 16].

На сегодняшний день в обществе и школе распалась прежняя воспитательная система, нарастает кризис человека, его морали и культуры, его философии жизни. Преодоление этого кризиса становится неотложной задачей. Для решения этих проблем нужны принципиально новые концептуальные подходы. Н.М.Таланчук строил научные поиски на основе новой системно-синергетической философии, согласно которой окружающий нас мир существует и развивается не по законам борьбы, отрицания отрицания, а по законам системного синергетизма. По этим законам, как известно, развиваются все системы, в том числе общество и человек.

В системе новых философских воззрений воспитание есть не линейный, а системно-синергетический процесс ориентированного человековедения. Это совсем новая концепция воспитания, не имеющая аналогов. В школе объективно должна быть создана и усвоена синергетическая система воспи-

тания – система ориентированного человеководения. Неопедагогика, родоначальником которой является Н.М.Таланчук, дает возможность по-новому осуществлять подготовку будущих учителей в педагогических учебных заведениях и по-новому строить учебно-воспитательный процесс.

Демократизация в сфере образования начиналась, как известно, с движения учителей за идеалы «педагогике сотрудничества» (80-е – 90-е гг. XX века), которое, как известно, не достигло своих целей. Педагогический процесс в школе как был, так и остался авторитарным. Причина кроется не в самом педагоге, так как он давно стремится к достижению сотрудничества, а в отсутствии объективных научных знаний о механизмах и условиях сотрудничества педагога и учащихся. Авторитарная педагогика не могла решить такую проблему. Она по сегодняшний день линейно и авторитарно рассматривает воспитание как управление развитием личности, так как все еще не освободилась от прежних методологических стереотипов и концепций. Школе не помогут никакие реформы, если в ней не возникнут новые отношения между педагогом и учащимися, соответствующие идеалам демократической и гуманистической школы, которые, как говорил К.Д.Ушинский, составляют суть воспитания, так как дело воспитания определяют не нравственные сентенции, а «живые отношения» учителя и ученика [8, с. 68].

Системно-синергетическая концепция воспитания, берущая свои начала в новой философии, по-новому рассматривает движущие силы развития всех систем, в том числе педагогических. Она доказывает, что любая педагогическая система – это синергетическая целостность; что движущими силами развития личности выступают не противоречия, не борьба противоположностей, а синергетизм, сотрудничество.

На наш взгляд, система «педагог-ученик» – это тоже синергетическая система. Она существует по объективным и всеобщим законам системного синергетизма, а потому нуждается в гармонии и сообразности, в развитии и саморазвитии, проявляется в системогенезе, развивается на основе синергетизма, который в ней является специфическим – социально-психологическим, так как подчиняется особой синергетической соци-

ально-психологической закономерности (соответствующей ее природе). Таким образом, прежние представления о движущих силах развития личности и педагогических систем (основанные на противоречиях и борьбе, на линейных воззрениях) не состоятельны.

Основу педагогической теории объективно должна составлять синергетическая концепция воспитательного взаимодействия педагога и учащихся, провозглашающая, что эффект воспитания достигается не воздействием педагога на учащихся, а синергетизмом их взаимодействия, который является движущей силой развития личности воспитанника и педагогической системы.

Согласно синергетической теории воспитательного взаимодействия, наибольшее значение в педагогическом процессе имеют обусловленность эффективности воспитания синергетическими состояниями психики воспитанника (ее способность решать те или иные задачи), а также синергетическими формами контактного взаимодействия педагога и учащихся.

Наиболее характерным синергетическим состоянием психики является психологическая готовность личности к деятельности или взаимодействию в том или ином акте, так как она соединяет и организует в единое целое разрозненные психические проявления (внимание, интерес, потребность, мотив и т.д.), превращая их в гармонизированный и согласованный процесс. Педагог не может решить ни одну задачу, если учащийся не находится в этом синергетическом состоянии, если не характеризуется психологической готовностью к тому или иному акту взаимодействия в процессе воспитания.

Наряду с состоянием психики важное значение принадлежит способности учащегося решать те или иные задачи, которая тоже определяет его синергетизм – синергетизм опыта, или возможности, специфический потенциал (отражается в его знаниях, умениях, убеждениях, отношениях, привычках и т.д.). Задача, поставленная педагогом, решается успешно, если она адекватна способности личности к ее решению.

Синергетизм контактного взаимодействия – это решающий фактор в процессе воспитания. Синергетическое контактное воспитательное взаимодействие – это такие воспитательные отношения в педагогическом

процессе, которые базируются на сообразности, гармонии и синергетическом взаимодействии педагога и учащихся, выражаются в их взаимопонимании, взаимном доверии, согласии и сотрудничестве.

Синергетическая теория воспитательно-го взаимодействия открывает педагогу живую синергетическую сущность процесса воспитания. Зная эту сущность, педагог сумеет увидеть и понять, что он формирует не знания, умения, качества личности в буквальном смысле слова, а создает условия для возникновения синергетических состояний психики и синергетизма взаимодействия с воспитанником, обеспечивает его переходы из одного состояния в другое. Он придет к выводу: поскольку эффект воспитания достигается не воздействием на ученика, а синергетизмом воспитательного взаимодействия, то это предполагает новое построение его воспитательной деятельности.

Составной частью воспитания, как известно, является обучение. На него в школе отводится в среднем 90% времени в структуре всего педагогического процесса. От него прямо зависит эффективность всего воспитательного процесса. Современная дидактика дает педагогу хорошие ориентиры, как обеспечить эффективное овладение учащимися знаниями и умениями. В этом состоят достоинства и дидактики, и практики обучения. Но в то же самое время обучение нуждается в кардинальном совершенствовании, так как в нем на сегодняшний день не решаются на необходимом уровне задачи, связанные с воспитанием личности.

Возможности такого совершенствования открываются в связи с созданием начал системно-синергетической концепции и теории обучения, согласно которой:

- обучение (как составная часть воспитания) есть синергетический процесс системного ориентированного человековедения.

- генеральная цель обучения – это формирование гармонически развитой личности, готовой и способной выполнять объективную систему социальных ролей;

- специфическая цель обучения – формирование личности как субъекта самореализации в познавательной, практической и поведенческой деятельности;

- исходно-процессуальная цель обучения – формирование системной ориентиро-

вочной основы познавательно-практической деятельности и поведения учащихся;

- эффект обучения достигается не педагогическими воздействиями, а синергетизмом взаимодействия педагога и обучаемого;

- обеспечение процесса обучения происходит на основе синергетического системно-функционального педагогического регулирования деятельности учащихся и их поведения и системно-функциональной саморегуляции личности.

- движущими силами учебного процесса является его системный синергетизм в многообразии его объективных начал.

Эта концепция не противопоставляется существовавшим ранее прогрессивным воззрениям на обучение (концепции развивающего обучения Эльконина-Давыдова-Занкова, концепции проблемного обучения Матюшкина-Лернера-Махмутова, теории оптимизации обучения Ю.К.Бабанского и др.), а является их продолжением.

В русле системно-синергетической дидактической концепции становится возможным целостно решать проблемы обучения и воспитания, поскольку данная концепция изначально рассматривает обучение как синергетическую целостность, как процесс, основанный на системном ориентировании ученика.

Нами была разработана синергетическая технология активизации мыслительной самостоятельности старших школьников. Данная технология была апробирована экспериментальным путем на материале гуманитарных дисциплин (русский язык и литература) в старших классах средних школ № 20, № 71, № 50» г. Казани, а также в Куркачинской средней школе Высокогорского района Республики Татарстан.

Эксперимент проводился в течение трех лет с 2009 по 2012 год. В ходе эксперимента использовались методы синергетического подхода: метод «педагогика сотрудничества», «метод контактного взаимодействия» учителя и ученика, метод «сотворчества» и т.д.

Эксперимент проходил в три этапа.

На первом, поисково-теоретическом этапе проводился констатирующий эксперимент с целью выявления исходного уровня сформированности мыслительной самостоятельности у учащихся 9-11 классов. Из числа

учащихся было сформировано 3 контрольных и 3 экспериментальных группы.

На втором, опытно-экспериментальном этапе проводился формирующий эксперимент. Основной его целью было сопоставление данных, полученных в контрольных и экспериментальных группах соответственно.

На третьем обобщающем этапе был проведен контрольный эксперимент. Основной его целью было выявление изменений, которые произошли в результате применения синергетической технологии активизации мыслительной самостоятельности старших школьников.

Методика проведения занятий в экспериментальных и контрольных группах была различной. В экспериментальных группах методика проведения занятий подчинялась требованиям синергетической технологии активизации мыслительной самостоятельности (реализация интеграционных связей, личностно-ориентированное обучение, дифференцированный подход, применение проблемно-исследовательского метода обучения). В контрольных группах методика проведения занятий соответствовала программным требованиям и не включала в себя специальные приемы и методы активизации мыслительной самостоятельности.

Содержание эксперимента представляло собой специальные «срезы знаний», проводимые на соответствующих этапах эксперимента. Первый срез проводился в форме контрольной работы на начальном этапе эксперимента. Целью его было проверить эффективность усвоения учащимися навыков определения и конструирования видов речевой деятельности:

- прочитать текст на указанную тему, выделить в нем речевое оформление функциональной сущности предметов и явлений окружающей действительности;

- самостоятельно составить текст на тему «Моя будущая профессия», используя сопоставительную характеристику в описании предметов, явлений, опытов;

- в указанном тексте выделить характерные черты его жанровой принадлежности, определить вид речевой деятельности;

- самостоятельно составить текст описательного характера на указанную тему;

- из предложенных текстов выберите текст повествовательного характера, выде-

лите характерные черты речевого оформления повествования;

- назовите характерные черты рассуждения как вида речевой деятельности. Определите, к какому виду речевой деятельности относится указанный текст;

- самостоятельно составить текст – рассуждение на тему «В чем польза знаний?»;

- определите, к какому виду речевой деятельности относится указанный текст. Выделите его характерные черты.

Для выполнения данной контрольной работы учащимся старших классов необходимо было:

- реализовать умение использовать простые развернутые предложения усложненной синтаксической конструкции;

- показать знание видов речевой деятельности;

- реализовать умение на основе заранее отработанных образцов (клише) самостоятельно строить текст;

- продемонстрировать владение начальными навыками четкой композиционной организации учебного материала;

- реализовать умение выделять тезисы, приводить аргументы, делать логические выводы.

Ответы учащихся анализировались по нескольким параметрам: правильность определения видов речевой деятельности, композиционная правильность составленных текстов, правильность оформления высказываний.

На основании результатов первого среза было выявлено, что навыки оформления видов речевой деятельности у учащихся экспериментальных групп выше, чем у учащихся контрольных групп; мало недочетов в использовании научного стиля речи; самостоятельно построенные тексты отличаются большей грамотностью, четкостью оформления и правильностью использования характеристик, присущих тому или иному виду речевой деятельности.

Учащиеся контрольных групп допустили расплывчатость изложения, испытывали затруднения в поиске средств речевой выразительности, не всегда правильно ориентировались в содержании материала.

Второй срез проводился на промежуточно-завершающем этапе эксперимента. Целью его была проверка эффективности усво-

ения и применения в самостоятельной работе качеств, характеризующихся проявлением мыслительной самостоятельности; проверка умения интегрировать полученные знания, творчески применять их в практической деятельности:

- определите тематический стержень указанного текста;

- выделите в указанном тексте понятие, суждение, умозаключение. Определите вид речевой деятельности.

- постройте текст на любую тему с применением законов формальной логики и с учетом адресной аудитории (например, Ваше выступление на конференции).

- трансформируйте отрывок из научного текста в учебно-научное речевое произведение (с помощью косвенной речи, цитирования и т.д.).

- в чем, по-вашему, заключается понятие «культура речевой деятельности»?

- самостоятельно составьте научно-популярный текст на тему: «Природа и мы». Если включите в текст материал из дополнительных источников, то с какой целью Вы это сделаете?

- напишите рецензию на самостоятельно прочитанную книгу. К какому виду речевой деятельности будет относиться Ваша рецензия?

Для ответов на данные вопросы школьникам необходимо было применить умения:

- выделять структуру сложного синтаксического целого, владеть понятием «тематическая направленность изложения»;

- определять главную мысль абзаца и текста в целом;

- выделять субъект, правильно использовать логические связки;

- показать первоначальные знания законов формальной логики, а также навыки построения текста;

- продемонстрировать умения соотносить речевое построение с речевой установкой и замыслом того или иного вида речевой деятельности.

Кроме того, данная работа потребовала от учащихся реализации навыков проектирования учебной деятельности, а также творческого отношения к подготовке к уроку.

Ответы учащихся анализировались по следующим параметрам: владение логическими категориями, умение правильно по-

строить текст, умение правильно проектировать учебную деятельность, наличие элементов творчества в самостоятельно составленных текстах.

Анализ результатов ответов в экспериментальных и контрольных группах показал, что ответы учащихся экспериментальных групп лучше, чем ответы в контрольных группах. Учащиеся контрольных групп ограничивались лишь изложением материала без его творческой переработки, особую трудность у них вызывало проектирование фрагментов учебной деятельности.

В экспериментальных же группах более четко прослеживались навыки проектирования учебного материала, владение законами формальной логики, достаточно высокий уровень правильности составления текстов. Навыки ориентированности учащихся в закономерностях научного стиля речи в экспериментальных группах оказались значительно выше, чем в контрольных.

Сопоставление грамматических ошибок и логических недочетов в работах учащихся показывает, что степень сформированности речевых умений и навыков в изложении материала у учащихся экспериментальных групп выше, чем у учащихся контрольных групп. Наличие разнообразных вариантов в проектировании заданий, использование дополнительных источников при создании учебно-научного текста и т.д. свидетельствуют о более высоком уровне развития речевых умений и навыков у учащихся экспериментальных групп, а значит, и о более высоком уровне сформированности мыслительной самостоятельности.

Заключительный срез проводился на последнем (контрольном) этапе эксперимента в форме открытого урока на тему «К нему не зарастет народная тропа ...» по творчеству А.С.Пушкина. Урок был проведен на базе МОУ «Гимназия № 50» в рамках празднования 210-й годовщины со дня рождения великого поэта (2009 г). На уроке присутствовали учащиеся всех контрольных и всех экспериментальных групп.

Целью среза являлась проверка умения отстаивать свое мнение, несмотря на авторитетный источник (учитель, учебник и т.д.); аргументированно защищать свою точку зрения, убедительно и в тоже время тактично доказывать оппоненту его неправоту.

Цели урока:

1. Образовательная (обучающая) цель:

- добиться понимания значения творчества А.С.Пушкина для духовного развития каждого человека;

2. Развивающие цели:

а) информационные:

- формировать умения самостоятельно мыслить, выделять главное, сравнивать;

- работать с текстом и иллюстрациями-репродукциями (поиск скрытой информации);

б) интеллектуальные:

- выдвижение гипотез, аргументированные доказательства и опровержения;

- расширение познавательных возможностей детей средствами гуманитарного содержания;

- развивать и поддерживать рефлексивные качества личности;

3. Воспитательные цели:

- воспитывать чувство патриотизма на примере жизни и творчества А.С. Пушкина.

- развивать творческие способности учащихся (конкурс чтецов, конкурс живописцев, конкурс стихотворцев).

- развивать коммуникативные качества учащихся (умение общаться в процессе парного и группового взаимодействия).

- развивать познавательный интерес к предмету, расширять читательский кругозор учащихся.

Приведем фрагмент диалога.

Учитель: К выпускному экзамену в Царскосельском лицее лицеистам было задано выучить наизусть большое стихотворение. Пушкин на экзамене прочел его великолепно. Ответьте на вопросы:

а) Кто из русских художников написал картину на эту тему?

б) Кто из членов экзаменационной комиссии был восхищен выступлением Пушкина?

Ученик: Об этом событии русский художник Илья Ефимович Репин написал картину «Пушкин на лицейском экзамене». Восхитился выступлением будущего поэта председатель экзаменационной комиссии известный русский поэт XVIII века Гавриил Романович Державин. Позже Пушкин в одном из своих стихотворений скажет: «Старик Державин нас заметил и, в гроб сходя, благословил». Экзамен в лицее состоялся в 1817 году, в следующем, 1818 году, Державин умирает.

Я не согласен с Вами, что Пушкин читал наизусть заданное стихотворение. Он к этому дню написал *собственное* стихотворение и блистательно прочел его наизусть!

Учитель: Говорят, Державин родился в Москве, так же, как и Пушкин ...

Ученик: Нет, Вы ошибаетесь. Он наш с Вами земляк. Он родился в Лаишевском уезде Казанской губернии. В Казани, на улице Максима Горького, установлен памятник великому поэту XVIII века.

Учитель (показывает 2 известных портрета Пушкина): Бытует мнение, что эти портреты принадлежат кисти одного художника. Что вы думаете по этому поводу?

Ученик: Нет, эти портреты написаны разными художниками и в разное время. Один из них принадлежит кисти Ореста Адамовича Кипренского. Самому поэту портрет очень понравился: «Себя как зеркале я вижу, но это зеркало мне льстит». Портрет написан в 1826 году. Второй портрет написал художник Василий Александрович Тропинин спустя 10 лет, в 1836 году, незадолго до гибели поэта. Пушкин выглядит на втором портрете значительно старше.

Учитель: Пушкинские строки из «Полтавы» «Природой здесь нам суждено в Европу прорубить окно...» некоторые историки объясняют завоевательными целями Петра I, человека пылкого и амбициозного. А как считаете вы?

Ученик: Россия, огромная и великая держава, не имела выхода к морю. Думаю, что Петр I, основав в начале XVIII века (1703 г.) Петербург, создал возможность для контактов с Европой. Никаких завоевательных целей у него не было. А вот поучиться у соседей он очень желал. Поэтому он отправляет в Европу, в частности, в Голландию, русских мастеров учиться корабельному делу. Благодаря Петру I в России появился флот.

Учитель: «Победителю – ученику от побежденного учителя ...». Как вы думаете, нет ли в этих словах противоречия? Разве такое может быть?

Ученик: На первый взгляд, противоречие вроде бы есть, если речь идет об обыкновенном ученике. Но эти слова адресованы юному Пушкину, который в свои 19 лет уже написал поэму «Руслан и Людмила». Известный поэт XVIII Василий Александрович Жуковский дарит Пушкину свой портрет с этой

надписью, признавая тем самым не только гениальность поэта, но и его первенство ...

Учитель: Некоторые считают, что стихотворение А.С.Пушкина «Я помню чудное мгновение» и романс композитора М.И.Глинки на эти стихи посвящены одной и той же женщине ...

Ученик: Нет, это неправда. Пушкин посвятил свое знаменитое стихотворение Анне Петровне Керн. Спустя примерно 20 лет композитор Михаил Иванович Глинка встречается на балу юную особу, в которую влюбляется и принимает решение написать музыку к стихотворению Пушкина А.С. «Я помню чудное мгновение». Рождается замечательный романс... Юная особа оказалась дочерью Анны Петровны Керн, ее звали Екатерина. Считаю это не случайностью, а закономерностью, в этом есть что-то мистическое. Нам, потомкам Пушкина, остается только гордиться этим.

Ответы учащихся по итогам третьего среза анализировались по следующим параметрам:

- умение устанавливать и находить теоретические, понятийные и фактические связи;
- умение выделять общие характерные признаки изучаемых явлений;
- фиксировать правильность установления логических связей;
- знание видов интеграционных (межпредметных) связей, применяемых на уроках одного цикла;
- умение отстаивать свое мнение вне зависимости от авторитетности оппонента.

Сопоставление результатов выполненной работы показало, что ответы учащихся экспериментальных групп носили обоснованный логический характер, школьники говорили убежденно, были уверены в своей правоте, умело отвечали на провокационные вопросы, аргументированно и в то же время тактично доказывали оппоненту (учителю) его неправоту.

Учащиеся контрольных групп отвечали неуверенно, соглашались с мнением учителя, демонстрируя тем самым как слабое знание учебного материала так и низкий уровень сформированности мыслительной самостоятельности. Кроме того, учащиеся экспериментальных групп лучше владели навыками установления и реализации интеграционных связей, чем учащиеся контрольных групп. В

контрольных группах данное задание вызвало затруднения, учащиеся слабо ориентировались в выведении и установлении интеграционных связей.

Учащиеся экспериментальных групп по итогам третьего среза продемонстрировали достаточно высокий уровень развития речевых умений, в то время как учащиеся контрольных групп отвечали односложно, не давая развернутых ответов.

По результатам срезов были сделаны выводы. Установлено, что благодаря методике синергетического воздействия наблюдалась устойчивая тенденция следующего характера: учащиеся экспериментальных классов из трех известных в научно-педагогической литературе (Н.А.Половникова [4]), способов самостоятельной мыслительной деятельности (копирующее-воспроизводящий, продуктивно-интерпретирующий, конструктивно-творческий) выбирали наиболее эффективный способ мыслительной деятельности – конструктивно-творческий. Причиной такого выбора, как показали результаты эксперимента, безусловно, были методы и приемы синергетического подхода, используемые для работы в экспериментальных классах.

В контрольных же классах такая тенденция не просматривалась, учащиеся выбирали способы самостоятельной мыслительной деятельности бессистемно, полагаясь исключительно на индивидуальный уровень интеллектуальных способностей.

Данная технология нашла свое отражение в разработанной нами *синергетической модели активизации мыслительной самостоятельности старших школьников*, которые представляют собой разветвленную систему принципов, методов, средств, приемов синергетического воздействия, а также многообразие форм реализации данного качества личности.

Основу модели составляют педагогические условия синергетического подхода, обеспечивающие качественно более высокий уровень активизации мыслительной самостоятельности старших школьников, а именно:

- саморазвитие не только за счет притока энергии, информации извне, но и за счет использования собственных внутренних возможностей;

- исследование феноменов самоорганизации;
- использование идеи многовариантности или альтернативности выбора;
- синтез многофакторных взаимодействий во встречных процессах, материализующихся в личности обучаемых (напр., обучение и самообучение);
- согласованность взаимодействия частей при образовании структуры как единого целого (педагогика сотрудничества);
- учет синергетичности самого процесса образования;

Результаты эксперимента убеждают, что процесс обучения, построенный как синергетическая система ориентированного человековедения, положительно влияет на качество воспитания, создает уникальные предпосылки для самосовершенствования личности, существенно повышает эффективность познавательной деятельности учащихся, развитие их творческих способностей.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. / В.И.Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012г. – 608 с.
2. Ворожбитова, А.А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода / А.А.Ворожбитова // Вестник высшей школы. – 1999. - № 2. - С. 22-26.
3. Игнатова, В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А.Игнатова // Педагогика. – 2001. - № 8. – С. 26-31.
4. Половникова, Н.А. О системе воспитания познавательной самостоятельности школьников // Советская педагогика. – 1970. – № 5. – С. 76-83.
5. Таланчук, Н.М. Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения: Базисная концепция воспитательного процесса в школе. - Казань: Изд-во «Дом печати», 1998. - 135 с.
6. Таланчук, Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М.Таланчук // Магистр. – 1997. – СБ. - С. 32-41.
7. Таланчук, Н.М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогики. Стратегемы развития педагогической теории и практики. - Казань, 1996. - 72 с.
8. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. – М: Фаир-Пресс, 2004. - 239 с.
9. Хакен, Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: пер. с англ. Г.Хакен. – М.: Мир, 1985. – 423 с.

УДК 37.032

РОЛЬ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ГРАЖДАНСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ТВОРЧЕСКОМ САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

И.И.Голованова, О.И.Донецкая

Аннотация

В статье рассматривается влияние обучения в вузе на основе проектных технологий на развитие у студентов гражданских компетенций, а также на становление у них активной гражданской и жизненной позиции как результата развития соответствующих личностных качеств. Приведены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление характера этого влияния. Эмпирической основой работы являются результаты многолетних исследований: главным образом, триангуляционного контент-анализа студенческих эссе и анкетирования студентов дневных отделений гуманитарных факультетов Казанского университета, проведенных в рамках различных проектов, реализованных авторами статьи.

Ключевые слова: демократические гражданские компетенции, личностные качества активного гражданина, проектные технологии.

Abstract

Learning in higher education institute on the basis of project technologies and its impact on students' civil competencies development, as well as on formation of active civil and living position as the result of development of appropriate personal characteristics are considered in the article. The results of empiric research, directed to revelation of this influence are given. The results of long-term research are the empiric basis of the work. The research included triangulation content-analysis of students' essays and questionnaire surveys of the full-time students of humanities at Kazan University, carried out within various projects, implemented by the authors of the article.

Keywords: democratic civil competencies; personal characteristics of an active citizen; project technologies.

С 2000 года процессы обновления в сфере гражданского образования и воспитания приобрели настолько интенсивный характер, что некоторые авторы сочли возможным назвать этот период «новым этапом» и даже бумом [9, с. 22]. Подобная характеристика не покажется преувеличением, если принять во внимание масштабы этих процессов: они охватили не только «новые демократии» (страны-кандидаты на вступление в Европейский Союз), но и государства с развитыми демократиями. Не осталась в стороне от этих процессов и Россия. Здесь новые подходы к гражданскому воспитанию и политическому образованию находятся на этапе своего становления. Демократия, как известно, – это не только форма общественного устройства, форма правления, это еще и форма жизни. Она недолговечна, если ее просто «внедрить» сверху. Поэтому для России важно не только преодолеть последствия авторитарного режима, проявляющиеся в менталитете, общении и отношении граждан к государству, но и создать основы для роста демократии «снизу вверх». Развитие новой политико-демократической культуры общественно-политических и межличностных отношений, включение молодежи в общественно значимую деятельность, преодоление гражданской и политической апатии, привитие демократических ценностей, воспитание таких личностных качеств, как активность, критичность, ответственность рассматриваются сегодня как один из важнейших факторов становления демократии и гражданского общества в России.

Сфера образования играет в этом процессе значительную роль. Проблема развития демократических гражданских компетенций рассматривается как одна из важнейших. Миссия университетов – подготовка интеллектуальной и политической элиты, то есть людей, специалистов, готовых взять на себя ответственность за судьбу своей страны, человечества в целом. Поэтому нельзя допустить, чтобы выпускники вузов были аполитичными, без активной гражданской и жизненной позиции, с низкой нравственной, гражданской и правовой культурой.

Проблема развития гражданских компетенций является предметом исследования

многих отечественных и зарубежных ученых. Назовем наиболее заметных российских исследователей в России в этой области: Г.Корнетов (становление демократической педагогики, ее сущность и особенности; феномен общественно-активной школы) [2], И.Макарова (демократические тенденции в российском образовании)[3], А.Тубельский (формирование опыта демократического поведения) [5], И.Фрумин (теория и практика демократического образования) [6]. Большую роль в разработке концепции авторов сыграли работы немецких педагогов W.Beutel [7], P.Fauser [8], G.Himmelmann [9], D.Lange [9], P.Massing [10], C.Mueller [11], K.-B.Roy [10] и многих других.

Все авторы подчеркивают, что демократические / гражданские компетенции остаются одной из важнейших целей образования и в XXI веке. Однако в реальности наибольшее значение придается качеству предметного обучения, а воспитательные цели и задачи все чаще «задвигаются» на задний план. В условиях постоянного временного цейтнота достаточно трудно на одинаково высоком уровне реализовать эти две глобальные цели: качественное высокотехнологичное обучение, с одной стороны, и воспитание демократически ориентированной личности, с другой, в особенности в условиях трансформационных общества, когда демократические традиции только начинают складываться и когда вузовская среда только обретает свои демократические очертания.

Поэтому авторы задалась целью внести свой посильный вклад в демократизацию пространства обучения, в создание педагогических условий для образования «субъекта демократии – человека, критически мыслящего и имеющего твердые нравственные принципы, свободного и ответственного, творческого и исполнительного; человека культурного и общественно-активного, самостоятельного и открытого к сотрудничеству; человека, который активно действует и успешно самореализуется, конструктивно взаимодействуя с другими людьми, преследуя свои собственные цели и активно участвуя в достижении общих целей, при этом умело сочетает собственные интересы с ин-

тересами других людей, общества и государства» [2, с. 174 – 175].

В качестве своей основной задачи мы рассматривали нахождение тех методов / моделей / технологий обучения, которые в условиях вуза максимально способствовали бы комплексному решению как задач обучения, так и задач воспитания. Роль таких «соединяющих» звеньев, как известно, с успехом выполняют проектные технологии. В качестве своей задачи мы видели их наполнение конкретным содержанием, отвечающем поставленной нами цели.

При разработке своих проектов авторы опирались, главным образом, на концепцию поисковых моделей М.Кларина. Поисковые модели, в отличие от технологических, акцентируют развивающий потенциал обучения, исходят из самостоятельной ценности поисковой деятельности, ставят педагога в позицию партнера, предполагают личностную включенность всех участников обучения. Их основные черты: обучение мышлению, исследовательская направленность обучения, самостоятельность в процессе обучения, опора на непосредственный опыт обучающихся, моделирование реальных ситуаций как связующее звено между знаниями и применением их на практике. К поисковым моделям М.Кларин относит, главным образом, следующие: обучение как систематическое исследование, обучение как игра, обучение как дискуссия [1].

Все эти модели авторы статьи соединили в рамках своих проектов, рассматривая данный метод как наиболее отвечающий требованиям компетентного подхода. В течение десяти лет мы было разработано и реализовано более 25 проектов, завершившихся проведением симуляционных игр («Суд над демократией», «Парламентские дебаты: партии, религиозные и общественные организации в демократическом обществе», «Открытие новой специальности» и др.), дискуссионных форумов («Вода: политические и социальные аспекты» и др), конференций («Сравнительный анализ международных организаций») и т.д. В ряде проектов был предусмотрено, что по их завершении студенты сами разрабатывают собственные проекты социально-общественной направленности («Что ты можешь сделать для демократии? Молодежь и гражданское

общество в России», «Экологические молодежные движения в России и за рубежом» и др.).

Все эти проекты были реализованы на базе Казанского университета, в общей сложности в них приняли участие около 1000 студентов. Уже сами по себе они были самостоятельной целью, так как решали очень важные дидактические и воспитательные задачи, потребовали привлечения значительных временных, финансовых и прочих ресурсов. Но, кроме того, в ходе проведения этих проектов авторы пытались выявить характер их влияния на развитие у студентов гражданских компетенций, а также на становление у них активной гражданской и жизненной позиции как результата развития соответствующих личностных качеств.

Для выявления характера этого влияния были выбраны следующие блоки, являющиеся структурными компонентами гражданской компетенции: предметная компетенция (базовые знания по истории, обществоведению, политологии и правоведению, анализ релевантных ситуаций, умение увидеть противоречие и проблему, умение находить информацию и проводить исследование и т.д.), методическая компетенция (прежде всего, проектная) и личностная компетенция (как совокупность определенных личностных качеств). Соответственно, влияние замерялось по трем направлениям:

1. Развитие предметной компетенции участников оценивалось на основании тестов multiplechoice, проведенных до и после проектов, контент-анализа студенческих эссе и анкетирования. При составлении тестов авторы исходили из того, что студентам не потребуется специальной подготовки, что им будет достаточно тех знаний по общественно-политическим дисциплинам, которые они получили в школе и на первых двух курсах в рамках общенаучной подготовки. Однако результаты разочаровали. При этом не было заметных различий между факультетами и курсами. В частности, 86,5 процента студентов до проведения проектов не ориентировались в характеристиках политических режимов (показали самый низкий уровень знаний), 11,5 процента смогли охарактеризовать на уровне выше среднего только тоталитарный и авторитарный режимы и лишь 2 процента свободно ориентировались во всех полити-

ческих режимах. Хотя при ответе на вопрос анкеты, «сторонниками какого политического режима вы являетесь», многие (от 32 до 87 процентов на различных факультетах, максимально на экономическом факультете) указали, что являются сторонниками демократической формы правления. Учитывая столь низкий уровень предметной компетенции, авторы при организации проектов придавали исключительное значение информационной подготовке участников: приглашались эксперты самого высокого уровня, подготовительный период был всегда самым длительным и напряженным. Результаты повторных тестирований после проектов показали в среднем по факультетам 50-процентый прирост.

2. Проектная компетенция оценивалась на основании устного обсуждения, письменного анализа и оценки участниками по 10-балльной шкале по заданным критериям собственных индивидуальных или групповых проектов социально-общественной направленности.

В первом исследовании только 10,36 процента участников объединились для проведения групповых проектов (5 проектов в группах в среднем по 8 человек) и реализовали их, 1,29 процента (5 человек) провели индивидуальные проекты, еще 9,84 процента приняли участие в обсуждении и оценивании проектов других участников. Таким образом, прямо или опосредованно можно было оценить уровень развития проектной компетенции лишь у 21,49 процента участников, то есть у пятой части.

Во втором исследовании групповые проекты провели 8,19 процента участников (4 проекта в группах в среднем по 5 человек), 2,04 процента провели индивидуальные проекты (также 5 человек), еще 10,24 процента приняли участие в обсуждении проектов других. Таким образом, во втором исследовании оценка проектной компетенции была произведена также только у пятой части участников (20,47 процента).

В данных исследованиях не приходится говорить о «приросте» в развитии проектной компетенции, так как все участники проводили свои проекты впервые. Тем не менее, важен сам факт получения подобного опыта. То, что в проведении проектов было вовлечено так мало студентов, объясняется, ско-

рее, их загруженностью, чем нежеланием, так как в описанных мероприятиях изначально принимали участие самые активные и мотивированные.

Проектная компетенция оценивалась по 5-балльной системе: низкий уровень, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий. К высокому уровню были отнесены только лица, получившие собственный опыт проектной деятельности (26 человек в первом исследовании и 16 – во втором), то есть 57,77 и 64 процента соответственно, причем в это число на 100 процентов попали все лица, проводившие индивидуальные проекты. Даже если сам проект был оценен не на высший балл, уровень подготовленности, проявившийся в обсуждении и анализе собственного проекта и проектов других, со всей очевидностью подтверждал народную мудрость, что на ошибках тоже учатся. 42,23 процентов лиц, реализовавших собственные проекты, в первом исследовании, и 36 процентов во втором были отнесены к уровню выше среднего. Таким образом, все лица, участвовавшие в подготовке и проведении собственных проектов, обнаружили высокий уровень проектной компетенции или выше среднего.

3. О развитии личностных качеств делались выводы на основании метода круговой оценки, который получил название «360 градусов». Это метод предполагает самооценку, а также оценки окружающих, в нашем случае куратора группы (тьютора), преподавателя, координирующего проект, и одногруппника.

При составлении списка личностных качеств за основу мы взяли качества активной творческой личности, необходимые для решения изобретательских задач, выделенные российскими учеными [4]. Таким образом, по 10-балльной шкале оценивались следующие качества: 1) Наличие достойной, социально-значимой цели; 2) Наличие комплекса реальных рабочих планов достижения поставленной цели; 3) Высокая работоспособность в выполнении намеченных планов; 4) Владение техниками решения нестандартных задач; 5) Умение «держат удар»; 6) Результативность; 7) Владение методологией решения креативных задач; 8) Любознательность; 9) Настойчивость и целеустремленность; 10) Уверенность в себе; 11) Критичность и самокритичность; 12) Готовность к риску и спо-

способность идти на риск; 13) Чувство юмора; 14) Внимательность; 15) Способность к фантазированию, богатое воображение; 16) Умение «думать руками»; 17) Коммуникативность; 18) Умение работать в команде; 19) Соблюдение этических норм; 20) Забота о здоровье; 21) Адекватность самооценки.

Как показали результаты, наибольшая динамика в большинстве проектов проявилась в развитии следующих 8 качеств (см. табл. 1 и 2 – усредненные показатели по все проектам). И как раз они же представляются и наиболее значимыми в структуре гражданской компетенции.

Таблица 1.

Круговая оценка личностных качеств до проведения проектов

Качество	Оценка руководителя проекта	Оценка тьютора	Самооценка	Оценка одноклассника
1. Наличие достойной, социально значимой цели	6,92	6,03	5,27	5,01
2. Наличие комплекса реальных рабочих планов достижения поставленной цели	3,54	3,56	4,32	4,53
3. Умение «держать удар»	5,76	5,87	6,21	6,04
4. Результативность	4,26	4,98	7,53	7,24
5. Любознательность	5,97	6,04	6,78	6,55
6. Настойчивость и целеустремленность	4,32	4,51	8,21	7,52
7. Коммуникативность	3,27	4,54	7,89	8,12
8. Умение работать в команде	3,06	3,48	3,52	4,45

Как видно, на начало эксперимента отмечаются расхождения в оценках уровня развития личностных качеств, с одной стороны, тьютора и преподавателя – руководителя проекта, и одноклассника и самооценкой, с другой. Уровень развития большинства качеств (кроме первого) преподаватель и тьютор оценивали ниже, иногда значительно.

Таблица 2.

Круговая оценка личностных качеств после проведения проектов

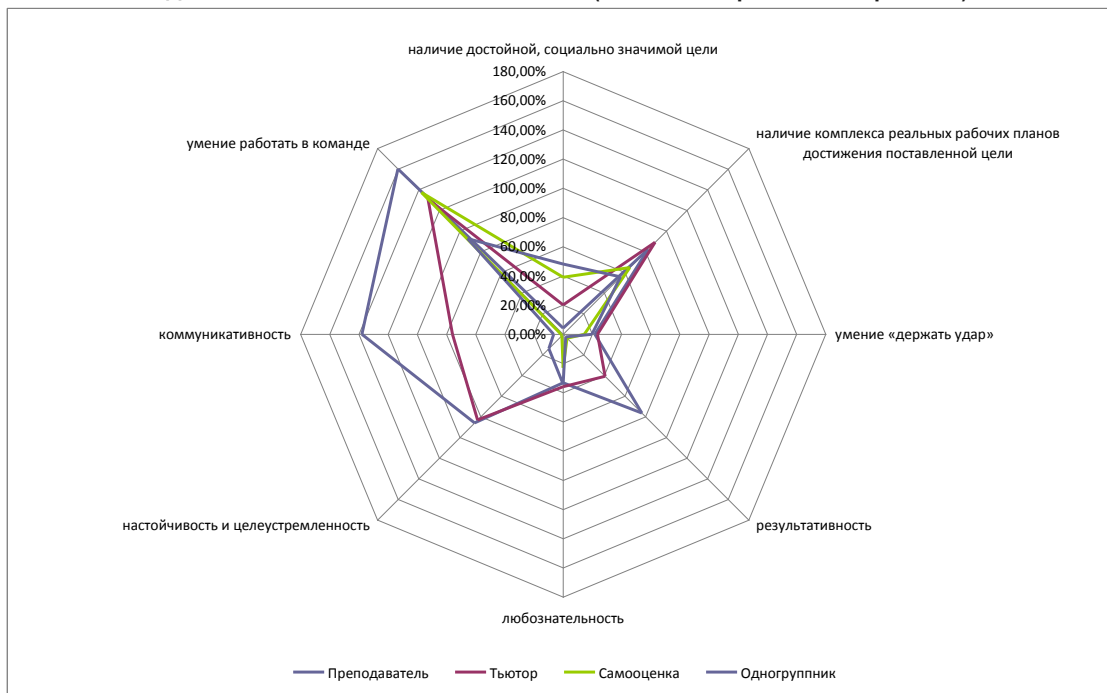
Качество	Оценка руководителя проекта	Оценка тьютора	Самооценка	Оценка одноклассника
1. Наличие достойной, социально значимой цели	7,21	7,24	7,33	7,42
2. Наличие комплекса реальных рабочих планов достижения поставленной цели	6,45	6,73	7,11	7,05
3. Умение «держать удар»	7,01	7,25	7,11	7,23
4. Результативность	7,51	7,00	7,25	7,06
5. Любознательность	7,95	8,21	8,33	8,78
6. Настойчивость и целеустремленность	8,03	8,25	8,11	8,56
7. Коммуникативность	7,78	7,98	8,00	8,65
8. Умение работать в коллективе	7,96	8,04	8,35	8,57

После проведения проекта оценки становились выше и выравнивались, что является косвенным доказательством их адекватности. Интересно, что сами студенты оцени-

вали «прирост», как привило, скромнее. Скорее всего, это связано с тем, что в начале они не вполне представляли себе уровень сложности поставленных в проекте задач.

График 3.

Динамика оценки личностных качеств (до и после проведения проектов)



Очевидно, что этот рост обусловлен необходимостью активизации именно этих качеств для достижения высокого результата. Под результатом подразумевается в данном случае: осознание участниками своей сопричастности к процессам демократизации российского общества (наличие достойной, общественно-полезной цели); высокая организованность проектных групп, проявление инициативы, самостоятельная разработка планов подготовительных мероприятий, доведение отдельных начинаний до их логического завершения, кропотливая трудная работа над законами и прочими информационными документами (наличие реальных рабочих планов достижения поставленной цели; результативность; настойчивость и целеустремленность); проработка изучаемого материала на высоком профессиональном уровне (с привлечением экспертов) (любопытность); компетентная защита своей позиции, умение мобилизоваться и быстро реагировать в ситуации неопределенности и эмоционального напряжения (умение «держать удар»); высокий уровень культуры дискуссии (коммуникативность); появившееся «чувство локтя», осознание себя членом единой команды (умение работать в команде).

Для удобства представим данные обеих таблиц в виде графика. Отметим, что наибольшая динамика прослеживается по показателям коммуникативность, умение работать в команде, результативность.

Таким образом, проведенные исследования показали, что методически обоснованное использование проектных технологий на основе поисковых моделей обучения способствуют развитию гражданских компетенций и соответствующих личностных качеств. Данные модели имеют черты как учебной, так и практической деятельности, позволяя использовать приобретенные знания в реальном процессе информационного обеспечения моделируемых ситуаций. В ходе совместного решения той или иной социально-общественной проблемы возникает интеллектуальное, волевое, эмоциональное и нравственное напряжение, вовлекающее студентов в сложную внутреннюю работу, в результате чего происходит личностная самоактуализация, что приводит не только к продвижению в знаниях, но и к изменениям в личности студента.

Литература

1. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике. – М.; Рига, 1998.

2. Корнетов, Г.Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе. – М.-Тверь: Научная книга, 2009. – 184 с.
3. Макарова, И.В. Развитие демократических тенденций в отечественном образовании в конце XIX – первом двадцатилетии XX в. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2005.
4. Рождение изобретения (стратегия и тактика решения изобретательских задач) / А.И.Гасанов, Б.М.Гохман, А.П.Ефимочкин и др. М.: Интерпракс, 1995.
5. Тубельский, А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М., 2001.
6. Фруммин, И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования. – Красноярск. 1998.
7. Beutel, W., Fauser, P. Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktische gelernt werden kann. Op-laden: Leske + Budrich, 2001.
8. Fauser, P. Daemokratiepaedagogik. In: Lange, D./ Reinhardt, V. (Hrsg.). Basiswissen Politische Bildung. Handbuch fuer den sozialwissenscyhaftlichen Unterricht. Bd.1: Konyeptionen Politischer Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hogengehren. S. 83-92.
9. Lange, D., Himmelmann G. (Hrsg.) Demokratiedidaktik. Impulse fuer Politische Bildung / D. lange, G. Himmelmann. – Wiesbaden: VS Verlag fuer Sozialwissenschaften; 2010. – 350 s.
10. Massing, P., Roy, K.-B. (Hrsg.) Politik. Politische Bildung. Demokratie. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2005. – 350 S.
11. Mueller, C. Sozialpaedagogik als Erziehung zur Demokratie: ein problemgeschichtlicher Theorieentwurf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005. – 309 s.

УДК 159.9

О ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Т.С.Артюхина

Аннотация

Гражданское самосознание – осознание связи между обществом, человеком и государством. Формирование гражданского общества зависит от норм, принципов, культуры государства. В состав гражданского самосознания входит основа социальных взаимосвязей.

Ключевые слова: гражданственность, гражданское самосознание, культура, общество.

Abstract

Civic consciousness is understanding the relationship between society, person and the state. Formation of the civil society depends on the state's norms, principles, culture. The basis of social relationships is a component of civil self-consciousness

Keywords: citizenship, civic consciousness, culture, society.

Формирование молодого поколения как граждан является одной из важнейших задач современного образования. Каждый человек может обладать общедемократическими ценностями, сформировать наивысший уровень социально-экономической и политической культуры. В этой связи особое внимание сейчас уделяется становлению гражданско-правовой культуры молодых людей.

Формирование гражданственности должно создать предпосылки для становления гражданина. Именно поэтому важнейшим направлением государственной молодежной политики на всех уровнях (муниципальном, региональном, федеральном) является развитие социальной активности студентов, гражданского самосознания через их участие

в деятельности студенческих и общественных объединений, в молодежных парламентах, в органах студенческого самоуправления, в волонтерском движении, а также в клубах гражданско-правовой направленности [4].

В связи с этим гражданское самосознание можно представить как осознание взаимосвязи между обществом, человеком и государством с точки зрения демократических ценностей, идеалов, прав и свобод, регламентируемых принятыми в обществе, государстве принципами, нормами. Гражданское самосознание понимается нами как важная составная часть общественного сознания и общественного мнения, как самопредставление в обществе и в его социальном идеале.

Гражданское самосознание направлено как на должное, так и на сущее, оно имеет ряд представлений и самооценок относительно статуса и перспектив развития общества. При этом мы опираемся на понимание гражданского самосознания как основу социального сознания и ориентир гражданского поведения: оно представляет собой осознание личностью себя как гражданина, своих прав и обязанностей, сознательное включение личности в социально-значимую деятельность на основе представлений и самооценок, видения перспектив развития общества.

Гражданское самосознание является обязательным элементом для жизнеутверждения личности в обществе, в котором определяются нормы, ценности, долг, взгляды, идеалы, стремления граждан к саморазвитию, их понимание и самоанализ личного и общественного блага. Модель, в которой отражаются социальные направленности, носит системный характер. В результате ее реализации личность может конструировать ценностные ориентации, определять свои взаимоотношения с обществом, государством, согражданами.

Ключевой задачей формирования гражданского сознания является развитие и образование в нём норм и ценностей, идей и представлений, способствующих становлению гражданского общества, направленных на поиск путей сообщества к совершенству, к свободе.

Образование гражданского самосознания – процесс соответствующего формирования личности, который блокирует вызывающее саморазвитие, а также принуждение. Этот вечный круговорот вызван социальными, экономическими, политическими факторами, направленностью духовно-нравственных поисков общества. Каждое новое поколение не только воспринимает имеющиеся на данный момент демократические ценности, но и формирует новые, реконструируя имеющиеся нормы. При этом главной задачей каждого поколения является сохранение имеющихся норм, ценностей, взглядов, раскрывающих сущность гражданского самосознания.

Внедрение парадигмы «Обучение в течение всей жизни» формирует развитие социализации личности, что приводит к поэтапному накоплению гражданского опыта и

укреплению демократических ориентиров, которое можно классифицировать по следующим направлениям: во-первых, гражданское самосознание приводит к саморегуляции личности и ее переосмыслению, которое отражается в результате опробованности к изменяющимся условиям общественного строя и модификации его ценностей и норм в соответствии с новыми потребностями общества. Во-вторых, гражданское самосознание является основным звеном в общественных преобразованиях. Оно является ускорителем общественного развития, системы самосознания и жизнеобеспечения общества, становится механизмом самоизменения общества, что непосредственно приводит людей, к активному гражданскому действию. В-третьих, гражданское самосознание является прогрессивной направленностью, которая порождает и воспроизводит новые идеи. В-четвертых, гражданское самосознание действует, не только опираясь на эталоны, но также координирует свое содержание в необходимом направлении. Несомненно, главную роль в нем играют стальные и крепкие компоненты, которые имеются в различных моделях общественной и политической жизни общества. Важным, в имеющемся навыке, традициях, особенностях, устоях общества являются тем сдерживающим фактором, который не допускает резких изменений в гражданском самосознании. Благодаря такому опыту происходит постепенное накопление нового, который с течением времени прочно входит в гражданское самосознание.

Гражданское самосознание показывает существующие взаимоотношения в обществе, в которых материализуются действительные интересы и практическое взаимодействие различных социальных субъектов. Так же, оно воздействует на отношения между людьми, усиливая их значимость, содержательность и скорость действия поступков. В нем показаны имеющиеся суждения людей, которые находятся в структуре формирования их поведения, норм морали, чувства долга, взгляд на общественную жизнь, правительств и связь между ними в их действительной и законодательной действительности.

Устойчивость демократического общества подразумевает процесс объединения демократических ценностей, которые непо-

средственно зависят от уровня готовности членов общества жить в устое социальных свобод, то есть от степени гражданской зрелости каждого, инициативы их гражданской деятельности. Кроме того, гражданская зрелость и ответственность, детерминируется уровнем гражданского самосознания членов социума, генерируется не только социально-экономический, но и интеллектуальный, духовный нравственный резерв общества [2].

Гражданское самосознание благоприятствует социальному слиянию общества, гражданскому согласию и согласованности действий в реализации общегражданских значимых интересов, толерантности. В результате чего, гражданское самосознание реорганизуется под действием различных социокультурных особенностей, которые передают смысл гражданственности.

В научной литературе наблюдается многозначность в определении гражданственности. Так, в словарях представлены следующая интерпретация гражданственности:

– это безусловное чувство собственного достоинства, ведущее человека к совершенству;

– это умение не забывать об общественном благе в процессе достижения блага личного;

– это патриотизм, отрицающий экстремизм и национальное самосознание, отрицающее национальную рознь;

- антитеза аполитичности, активная и сознательная включенность в дела общества, особенно в сфере политики;

- качество, свойство поведения человека, гражданина, проявляющееся в его готовности и способности активно участвовать в делах общества и государства, сознательно пользоваться своими правами, свободами и выполнять свои обязанности;

- приверженность интересам государства, готовность идти на жертвы ради этих интересов и другие [5].

Данные трактовки взаимно дополняют друг друга, в результате понятие «гражданственность» образует весьма широкий смысл. В понятии «гражданственность» отображается взаимосвязь личности с государством, которая характеризует причастность к государственным делам, информированность об определенных проблемах и задачах, духовно-нравственной идейностью и

социальной ответственностью перед другими. Данный компонент планирует формирование особых связей между личностью и государством, когда предотвращаются конфликты и отчуждение, и граждане находятся в управлении общественными делами, воспринимая их как свои собственные.

В связи с этим можно сказать, что гражданственность возникает не только под влиянием культуры общества, но и указывает на ее оригинальность. Так как показателем сформированности гражданских качеств личности является ее прогрессивность и инициатива, которые показывают значимость гражданской цивилизованности.

Воспитание самосознания необходимо осуществлять через формирование, функционирование и изменения образования, диссидентских актов и законов. Кроме того через становление личности, отвечающей сущности гражданского общества, через возвышение уровня духовно-нравственной культуры. Этот показатель показывает благоприятное влияние на личность, отмечая нормы морали и долга, нравственности, этики. В результате можно сказать, что качество моральной среды гражданского самосознания не имеет локального характера: нравственность характеризуется определенной способностью, которая направляет человеческие взаимоотношения в любой деятельности.

В морально-нравственном направлении гражданское самосознание воспринимается как уровень культуры общества и нравственности. Рассматривается степень форсирования общества и их критерии таким показателям, как долг, ответственность, этика личности, достоинство, совесть, участие к жизненно важным проблемам близкого человека, терпимость, способность к взаимным уступкам, открытость к общению и содружество на благо общества [3].

Функционирование гражданского самосознания в полном объеме возможно только тогда, когда в обстоятельствах цивилизованного гражданского общества и правового государства. Гражданское самосознание наилучшим образом отвечает сущности гражданского общества. Демонстрируя единство взглядов в обществе, можно сказать, что демократическая культура содействует укреплению общественной системы и дает ей уникальный образ. Экономическая свобода и

социальная безопасность людей является доказательством их общественной предприимчивости и силы.

Гражданское самосознание в обществе реализует огромное количество функций, значимыми из которых являются:

- содружество отдельных граждан в организации, в качестве формирования определенной значимости для нихне расходящихся сущностью организации в целом. Такие организации, представляя противовес государству, показывают свою направленность по продвижению общественной системы;

- социализация человека, зависит от трех основных составляющих – это деятельность, общение, самосознание. В результате наблюдается поэтапное становления личности, какпознание им важности, норм, целей, поступков, присущих обществу;

- защита и сохранение прав личности основываясь на законодательство, изучение способов и средств регулирования отношений между гражданином и государством. Хотя гражданское самосознание не только охраняет истину человека, а также возлагает на него конкретные обязанности перед обществом;

- реализация с помощью публицистики, свободы в суждениях, мнениях, нормативно-регламентирующей, проверяющей и координирующей значимости, которые координируют общественные отношения;

- сбережение и концентрирование человеческих традиций, гармонирует существование всевозможных социальных групп. Познание гражданской культурой приводит ксплочению, группировке людей имеющихобщие или схожие цели и интересы;

- проектирование способов предстоящего формирования общества, улучшения культуры на основании успехов вобщественных делах, превышая цели отдельных групп и индивидов [1].

Следовательно, гражданское самосознание можно представить, как исторически возникшую общность принципов, тенденций и стандартов по проблемам взаимодействия и управления отношений государства, общества и личности.

На основании гражданского самосознания, которое является моделью воспроизведения существующих в обществе взаимоотношений, формируется гражданственность, рассматривая как согласие в цивилизованных взаимоотношениях, обращенных на согласование демократических ценностей, эталонов, истин и свобод, на обеспечение благополучия и обеспеченность гражданина, общества, государства, регулирующих принятыми в обществе, государстве принципами, нормами.

Таким образом, в состав гражданского самосознания входит основа социальных взаимосвязей, которые могут воздействовать на взаимоотношения в обществе как совокупность общей значимости и принципов, которые раскрывают общественный характер интересов.

Литература

1. Алмонд, Г.А., Верба, С. Гражданская культура и стабильность демократии. //Полис, 1992, № 4. - с. 122-134.
2. Гражданское общество и государство. - М.: Фонд "Либеральная миссия", 2005. - С. 88.
3. Гражданская культура как атрибут социокультурной реальности Размещено на [http:// www.allbest.ru/](http://www.allbest.ru/)
4. Гусаров, В.И. Государственно-общественное образование: монография // Электронная версия создана МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» www.ifap.ru С. 94-110
5. Погорельий, Д.Е., Филиппов, К.В., Фесенко, В.Ю. Политологический словарь-справочник. - Ростов н/Д ООО «Наука-Спектр», 2008. - С. 74-75.

УДК 371.124

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ

Г.И.Яруллина, Н.Д.Колетвинова

Аннотация

Статья посвящена проблеме моделирования профессиональной коммуникативной деятельности. Рас-

считаются их структурная и содержательная направленность, цели и задачи развития профессиональной коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативность, содержательно-процессуальная направленность, обучающая модель, оценочная функция, адекватность речевого оформления.

Abstract

The article covers the problem of professional communication modeling. It considers its structural and substantive focus, objectives and tasks for the development of professional communication.

Keywords: professional communicativeness, substantial and procedural orientation, teaching model, the evaluation function, the adequacy of speech design.

Экспериментальные исследования [1, 2, 3] показывают, что из всего многообразия видов моделей для формирования профессиональной коммуникативности наиболее подходят два: модель подготовки и модель деятельности.

Модель подготовки включает в себя начальный этап работы над определением сфер и видов профессиональной деятельности, их основными функциями и необходимыми коммуникативными умениями.

Модель деятельности рассматривается как аналог реальной профессиональной деятельности, в которой необходимо выполнять конкретно поставленные профессиональные задания разнопланового характера [2, 3, 4].

Обучающая модель включает в себя две основы: одна основа представляет собой действие, направленное на овладение каким-либо способом деятельности, а вторая основа представляет собой цель учебного процесса. Такое двуединство основ позволяет, на наш взгляд, рассматривать процесс моделирования на основе деятельностного и целевого подхода формирования профессиональной коммуникативной компетенции в

процессе обучающего моделирования. Рассмотрение моделирования в аспекте повышения эффективности развития коммуникативной компетенции учителей осуществлялось в тесном взаимодействии с определением доминирующих для решения поставленной проблемы целей и задач.

В реальном педагогическом процессе цель – определяющий фактор, она оказывает воздействие на содержание обучения, его методы и формы, подчиняя их себе. Цель является тем стержнем, который объединяет все педагогические средства в систему, определяя место каждого из них [5, с. 114].

Соглашаясь с данным утверждением в целом, цель не рассматривается как единственный определяющий фактор педагогического процесса. Здесь целеполагание рассматривается в неразрывной связи с решением специальных, соответствующих цели, задач, направленных на развитие действий коммуникативной компетенции. Это взаимодействие можно проследить по приведенной классификации целей и задач обучающего моделирования, представленных в табл. 1, 2.

Таблица 1

Первичные цели и задачи

Первичные цели	Первичные задачи
1. Знакомство студентов с основами профессионального общения.	1. Обучение учителей основным требованиям организационно-методической и содержательно-процессуальной направленности обучающего общения.
2. Конкретизация видов и форм профессиональной деятельности на основе практических примеров профессионального общения.	2. Развитие у учителей навыков трансформации и переформирования обучающего материала в зависимости от целей и задач обучающего общения.
3. Определение основных коммуникативных требований к содержательной стороне обучающего общения.	3. Привитие учителям навыков планирования содержания материала с учетом основных правил интеллектуального общения.

Завершающие цели и задачи

Завершающие цели	Завершающие задачи
1. Ознакомление с комплексным подходом к организации учебного процесса на основе интеллектуального общения.	1. Развитие профессиональных коммуникативных умений и навыков осуществления комплексного подхода к содержанию и способам моделируемой профессиональной деятельности (разноуровневые интеграционные связи, тематический подход к подбору содержания, включение проблемных и познавательных задач разнообразного характера и др.).
2. Развитие умений и навыков поисковой деятельности, умений использовать соответствующие средства профессионального характера.	2. Формирование умения коллективной поисковой деятельности на основе развития навыков выдвижения гипотезы и построения доказательств.
3. Развитие навыков составления многоуровневых моделей обучающего профессионального общения.	3. Совершенствование умений конструировать профессиональные коммуникативные компетенции с последующим анализом их правильности и рациональности применения. их роли в повышении эффективности профессиональной коммуникативной деятельности.

Исходя из определенных целей и задач формирования профессиональной коммуникативной компетенции, была предпринята попытка определить структурную и содержательную направленность модели профессиональной коммуникативной компетенции, что в свою очередь связано с выбором определенных подходов ее содержательной стороне.

Выбор осуществлялся с учётом практических наблюдений за процессом формирования коммуникативной компетенции и требований коммуникативно-деятельного подхода в обучении русскому языку.

Коммуникативный контекст включает в себя следующие разделы:

- тематическое поле партнеров;
- систему целей и задач партнеров;
- систему показателей взаимоотношений партнеров;
- систему показателей заинтересованности в овладении знаниями.

Включение коммуникативного контекста рассматривается как необходимая составляющая комплексного подхода к формированию профессиональной коммуникативной компетенции средствами русского языка. Наполняемость моделей конкретным профессионально ориентированным содержанием связывается с использованием школьных учебников по русскому языку, разработкой специальных блоков профессионального

общения, куда вошли разработки конкретных коммуникативных заданий.

Кроме содержательной наполняемости модели, принимая во внимание характерные способы и формы профессионального общения, была предпринята попытка выделить определенную совокупность целенаправленных действий профессиональной направленности:

- проектирование модели ситуации профессиональной компетенции;
- анализ теоретических предпосылок модели;
- корректировка модели в аспекте ее назначения и целевой установки;
- интерпретация проекта в соответствии с его приближенностью к конкретной профессиональной коммуникативной деятельности;

Установление уровня адекватности модели реальной практической профессиональной коммуникативной деятельности.

Целесообразность определения такой совокупности обусловлена, заключающимися в ней возможностями для установления конкретной цепочки последовательных действий, на основе которой в свою очередь формируются конкретные характеристики и качества профессиональной коммуникативной компетенции.

Принимая во внимание необходимость соответствующего речевого оформления видов профессиональной коммуникативной

деятельности, можно выделить требования речевого оформления в особую группу речевой коммуникативности:

- выделение в механизме речевого акта приоритетных стратегий акцентирующих коммуникативно значимые компоненты смыслового содержания изучаемого материала, редуцирующие менее значимые. Различают два типа: абсолютные приоритетные стратегии, зависящие от внутренних, словарных свойств самих смысловых единиц, и ситуативные, обусловленные условиями реализации конкретного речевого акта [6, с. 71-76];

- знание иллокутивных и перлокутивных функций речевого акта;

- интерпретационные умения в работе с текстом, определение в нем фокуса внимания и выделение в базе знаний фокусного множества, т.е. той части знаний, на которой сосредоточено в данный момент внимание коммуникантов [6, с. 67-69];

- зависимость речевого акта от коммуникативной ситуации;

- ориентация на фоновые знания обучающейся аудитории;

- подчинение речевой деятельности коммуникативной значимости обучающего процесса общения.

Целесообразность формирования названных речевых умений обусловлена тем, что для учителей вводятся приоритетные факторы выбора речевой коммуникации профессиональной направленности. Однако необходимо отметить, что формирование умений выбора приоритетных факторов в речи учителя может осуществляться только в условиях следования определенным доминантам:

- определение сущности и средств профессиональной коммуникативной компетенции и ситуативная направленность их применения;

- выделение тематико-целевой направленности содержательной части профессиональной деятельности;

- поэтапное определение структуры учебной деятельности в соответствии с конкретной ситуацией профессионального общения.

Рассмотрим более подробно компоненты обобщенной модели. Определение характеристик и качеств профессионального

общения позволяет выделить и сформировать доминирующие функции профессиональной компетенции в соответствии с определенными целями и задачами, а также пооперационно отработать составляющие профессиональных позиций, обусловленных характером и видом профессиональной коммуникативной деятельности.

Требование адекватности речевого оформления видов профессиональной коммуникативной деятельности занимает приоритетное место в исследовании, т.к. от этого зависит повышение эффективности обучающего интеллекта общения. Как известно, каждый вид речевой деятельности имеет собственное оформление. Овладение им рассматривается как необходимое условие формирования определяющих профессиональных коммуникативных умений. Рассматривая моделирование как аналог профессиональной деятельности, мы важное место в обобщенной модели отводим практическому воспроизведению ситуаций профессионального общения с адекватным речевым оформлением.

Таким образом, реализация профессионального общения на примере конкретной ситуации включает себя в последовательное выполнение действий профессиональной коммуникативной компетентности. Каждое действие имеет организационно-содержательную направленность и требует от учителей реализации соответствующих коммуникативных умений. Поэтому практическое воплощение фрагментов профессиональной деятельности можно расценивать как процесс формирования разноуровневых коммуникативно-речевых умений.

Однако эффективность применения обучающего моделирования, как показывает опыт нашей экспериментальной работы, связана с выполнением ряда условий. К условиям приоритетного характера относятся следующие:

- рассмотрение моделирования как основы приобщения учителей к профессии и знание учителями основных функций коммуникативности;

- подготовленность перехода студентов от абстрактных знаний дидактических приемов и методов конкретному их применению, к учету нормативных предписаний и программных требований предметной коммуни-

кативной деятельности учителя;

- соответствие конструируемых компонентов аналогам практической деятельности учителя; владение материалом в соответствии с требованиями его интерпретации и трансформации в зависимости от условий и характера презентации материала;

- соответствие имитационного характера моделируемого занятия уровню и требованиям коммуникативной практической деятельности;

- дифференцированность подхода к выбору композиции практикуемого занятия на основе учета конкретных образовательных и развивающих задач обучающего общения.

Литература

1. *Мудрик, А.В.* Коммуникативная культура личности // Базовая культура личности: теорети-

ческая и методическая проблемы. Сб. науч. трудов. / Науч. исслед. коллектив «Школа», 1989. – С. 56-57.

2. *Бапоров, К.Б.* Аналогии и модели в познании. - Новосибирск: Наука, 1982. – 316 с.

3. *Граник, Г.Г.* Психологическая модель процесса формирования умений // Вопросы психологии. – 1979. - № 3. – С. 56-65.

4. Моделирование педагогических ситуаций // Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. / Под. ред. Ю.Н.Кулюткина, Т.С.Сухобской. - М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

5. *Кузьмина, Н.В.* Профессионализм личности преподавателя / Н.В.Кузьмина. - М.: АПН, 1990. - 149 с.

6. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования. / Под. ред. Е.Н.Смирновой. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1984. – 177 с.

УДК 378

КОЛЛЕКТИВНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РАБОТАХ ЛЕНИГРАДСКИХ ПЕДАГОГОВ

Э.Н.Шамукова

Аннотация

В статье рассмотрены основные идеи теории и практики воспитания учащихся в коллективе в работах ленинградских педагогов в 50-70-е гг. XX в.

Ключевые слова: воспитание, коллектив, традиции, урок, игра.

Abstract

In article it is considered the main ideas of the theory and practice of pupils education in collective in works of the Leningrad teachers in the 50-70th of the XX century.

Keywords: education, collective, traditions, lesson, game.

В условиях школы каждый ученик находится в определенном сообществе: классном коллективе. А, как известно, коллектив сверстников играет роль большую, чем педагог, поэтому для воспитания личности ученика педагогу необходимо задействовать ресурс класса, посредством которого и будет происходить необходимое воспитание.

В педагогической литературе вопросы воспитания в коллективе рассмотрены в работах А.С.Макаренко, Н.М.Крупской, В.А.Сухомлинского, Л.И.Новиковой и др. В данной статье мы рассмотрим позицию ленинградских педагогов, которые, на наш взгляд, сделали акцент на нравственных аспектах формирования детского коллектива.

Т.Е.Конникова считает, что воздействие коллектива на личность школьника соверша-

ется только в меру и в силу того, что он сам активно участвует в коллективе. Формирующее в подлинном смысле слова воздействие коллектива на личность школьника совершается не тогда, когда ребенок становится объектом специального обсуждения, прямого предъявления ему требований коллективом, а когда он, являясь участником общего дела, выступает как субъект и реальных действий, и выработки требований, суждений и оценок. Это и обуславливает и делает возможным и необходимым максимальный расцвет индивидуальности каждого члена коллектива [3].

Возникновение гуманистических отношений обусловлено общностью мотивов достижения общественно важных для коллектива целей. Именно они по-настоящему сплачивают коллектив. Такие качества, как

внимание, отзывчивость, дружелюбие, определяют то, что коллектив полноценно выполняет свою функцию в нравственном воспитании подростков. У детей возникает общность социально-нравственных норм и моральных взглядов, появляется потребность им следовать. Таким образом, «первой педагогической задачей является нахождение основного содержания совместной деятельности коллектива учащихся. В результате этой работы мы добивались того, чтобы позиция каждого ребенка в школе и все отношения между учащимися строились как коллективные, чтобы они служили источником нравственного опыта всего коллектива. Однако это положение не означает, что воспитание коллектива учащихся замыкается в рамках только внутришкольной жизни. Коллектив может стать действительно сплоченным и крепким лишь в том случае, если он живет не только своей, но и более широкой общественной жизнью» [3, с.17].

Само же « развитие коллектива заключается не только в том, что каждый его участник постепенно овладевает требованиями коллектива и в конце концов начинает их переживать как собственные. Предъявление к нему требований со стороны коллектива никогда не должно прекращаться, а характер их должен все усложняться, то есть необходимо повышать уровень этих требований. По-видимому, процесс развития члена коллектива и заключается в том что, овладевая одними нормами, более элементарными, он должен непрерывно чувствовать, что к нему предъявляются все новые и возрастающие требования со стороны товарищей. В этом заключается своеобразная диалектика развития коллектива в целом: овладение его членами одними умениями - только ступень для овладения последующими» [3, с. 355].

Т.Е.Конникова выделяет четыре этапа развития коллектива. В своей работе «Организация коллектива учащихся в школе» она подробно рассмотрела этапы развития коллектива, предложенные еще А.С.Макаренко.

На первом этапе происходит предъявление педагогом категорических требований к ученикам как к членам школьного коллектива со стороны учителя как представителя общества. Удача на данном этапе будет обеспечена только в том случае, если требования предъявляются детям всем коллекти-

вом учителей и с единых позиций. Если требования предъявляются не единодушно, они воспринимаются как частные требования отдельных учителей и в этих случаях первая стадия затягивается.

Единство позиций всех педагогов, согласованность требований – есть первое принципиальное условие удачи первого этапа.

Второе – это недопустимость задержки на первом этапе. Дело в том, что успех первого этапа всегда таит соблазн остановиться на нем. Послушание детей, их быстрое подчинение требованиям учителей создают иллюзию полной организованности и даже устойчивости коллектива. Однако достигнутая подобным образом организованность представляет лишь кажущееся благополучие. При первом же серьезном поводе, например при смене данного учителя, эта «организованность» исчезает.

Таким образом, можно считать, что образованием актива заканчивается первый этап формирования коллектива учащихся.

На втором этапе встает новая воспитательная задача: превращение актива в авторитетных руководителей и организаторов учащихся, способных предъявлять требования коллективу и тем самым быть опорой учителя. Это требует серьезной, повседневной работы с активом и составляет основное содержание всего второго этапа.

Третий этап характеризуется тем, что требования актива становятся единодушным мнением всех и коллектив может предъявлять их отдельному ученику.

Возникновение этого этапа легко распознать, потому что среди детей устанавливается атмосфера дружественных, но вместе с тем требовательных отношений, постепенно создаются и упрочиваются традиции.

Появляется своеобразное противоречие: с одной стороны, требования коллектива как требования общественные занимают прочное место в сознании учащихся и фактически уже признаны правильными каждым в отдельности учеником, что и дает коллективу возможность предъявлять требования к «отдельной уклоняющейся личности»; а с другой — каждый школьник еще не настолько свободно владеет этими требованиями, чтобы он не нуждался в общей поддержке для предъявления их себе лично. Ученику, раньше, чем он научится предъявлять требования

к себе, надо предварительно овладеть умением оценивать и направлять поведение других. Лишь затем наступает четвертый этап, когда учащийся может предъявить и предъявляет общественное требование к себе самому [3].

Необходимо отметить, что значительную роль в организации коллективной деятельности Т.Е.Конникова отводила уроку, как основной форме процесса обучения. Это еще одна особенность исследований ленинградских ученых: рассмотрение воспитания и обучения как целостного процесса развития личности ребенка, рассмотрение нравственных основ этого целостного процесса. Степень влияния урока на формирование коллектива определяется не только его содержанием, но и способом организации совместной деятельности учащихся и их активностью в процессе усвоения знаний. Данное заключение было сделано на основе богатого практического опыта работы Т.Е.Конниковой.

Педагог писала: «... анализ нашего опыта и опыта других школ дает основание утверждать, что во многих случаях, даже при отличном выполнении учащимися разнообразных заданий общественно полезного характера, мы зачастую не находим непосредственного влияния этого на учение, на повышение у школьников ответственности за качество своей учебной деятельности. В этой связи при изучении опыта А.С.Макаренко нам кажется очень важным обратить внимание на следующие обстоятельства, непосредственно связанные с причинами его непревзойденных воспитательных успехов. Не всякие общественные дела, хотя бы и очень ценные сами по себе, становились в его опыте основой формирования коллектива. Такой основой в учреждениях Макаренко являлся труд, составлявший главное содержание жизни его воспитанников, направленный на борьбу за обеспечение жизненных условий в детском учреждении, а также имевший более широкое общественное значение. Создание благоустроенного хозяйства на Коломаке, выпуск электросверлилок и фотоаппаратов в коммуне им. Ф.Э.Дзержинского — все это была деятельность жизненно важная для ее участников. А.С.Макаренко подчеркивает, что именно эта интересная, настоящая борьба дала первые ростки коллектива. <...> В этой

деятельности, воспринимавшейся детьми в ее общественном значении и организованной при их активном участии, складывался основной опыт их взаимоотношений и отношений к окружающему. Это особенно важно для воспитания, так как с главным содержанием жизни у ребенка связываются наиболее сильные, наиболее запечатлевающиеся и глубокие переживания» [3, с. 29-32].

Несколько иной подход прослеживается в работах М.Г.Казакиной.

Основной осью процесса развития коллектива и нравственного формирования личности М.Г.Казакина называла цель самого коллектива. Особенность ее подхода в том, что она разделяла этапы процесса развития коллектива в соответствии с нравственным формированием личности на каждом этапе.

Она выделяет три этапа развития коллектива:

1. Организация коллективной жизнедеятельности.

2. Единство и взаимообусловленность нравственного формирования личности и развития ее творческой индивидуальности в жизнедеятельности коллектива.

3. Идеино-нравственная зрелость коллектива как высший этап его развития.

Первый этап считается достигнутым, если: приняты цели коллектива, по крайней мере, его близкие и средние перспективы, о чем свидетельствует атмосфера заинтересованности и готовности участвовать в общих делах; развернута непрерывная коллективная деятельность; действуют первичные коллективы, в которых большинство членов занимают активную позицию; складываются отношения ответственной зависимости, возникает деловое и творческое общение; в качестве передовой части коллектива — его актива и органов самоуправления - выделяется группа учащихся, наиболее заинтересованных, инициативных, творческих, способных к организаторской работе, поддерживаемых остальными членами коллектива; у школьников возникает интерес к разным сферам коллективной жизни, желание приобщиться к ней, переживается удовлетворение от собственной активности и совместных с товарищами достижений, от ощущения «мы — коллектив» и положительных изменений общения-отношений.

Второй этап считается достигнутым, если цели деятельности коллектива приобретают для его передовой части нравственный смысл; коллектив переживает бурное развитие самоуправления, практической деятельности и на их основе деловых отношений, общения; появляется основная примета — расцвет коллективного творчества, опыт индивидуального творческого самовыражения, выполнение многих ролей в ходе созидания коллективной жизнедеятельности; возникают специфические эффекты коллективообразования — эмоционально приподнятое самочувствие «мы-коллектив»; представительное, действенное, динамичное общественное мнение; ценности; у членов коллектива формируются устойчивые мотивы увлеченности различными сторонами сложной, насыщенной творчеством коллективной жизнедеятельности и адекватные способы поведения; складываются профессионально-ценностные устремления в соответствии с особенностями творческой индивидуальности воспитанников.

Третий этап развития коллектива считается достигнутым, если: цели деятельности, ее общественно ценный смысл для подавляющего большинства воспитанников приобретают побуждающее значение, определяя их поведение и взаимоотношения в коллективе, коллектив переживает интенсивное формирование гуманистических отношений широкого плана, опыт коллективной жизни качественно, по-новому обогащается, что содействует процессу его осознания, обобщения, мобильности, самодвижения коллектива приобретает свойство самоопределения: члены коллектива самостоятельно вырабатывают не только частные, но и общие цели своей жизни, ценностные ориентации, идеалы, самооценку и на их основе нравственные требования к личности, главный механизм, обеспечивающий взаимосвязь развития коллектива и нравственного формирования личности, выступает как интенсивное ценностное общение, содержание и формы которого задаются реализацией и дальнейшим обогащением идейно-нравственных мотивов коллективной жизнедеятельности, поведение школьника в коллективе приобретает устойчивость, из ситуативного оно превращается в саморегулируемое; этому способствует процесс самовоспи-

тания - предъявление себе требований широкого нравственного плана [2, с. 51-58].

Одним из способов нормирования коллективной деятельности М.Г.Казакина называет традиции, которые были изучены и подробно описаны в ее работах. «Традиция — это такая форма жизни коллектива, в которой наиболее полно воплощаются его общий вкус, общественное мнение, идейно-нравственные ценности, опыт поведения. Этим объясняется та особая легкость, с которой проходят традиционные формы деятельности и общения. Ими могут быть — праздник последнего звонка, сдача дежурства, олимпиада знаний, Ленинский зачет, лагерный сбор, концерт перед родителями «Наши таланты», дружба классов коллективов, школьное кафе старшеклассников, смотр строя и песни 23 февраля и многое другое. Традиции придают «свое лицо» коллективу, рождая чувство гордости, привязанность к нему. Эти переживания — всегда адекватное подкрепление нравственно ценных мотивов» [1, с. 71-72].

Взаимосвязь механизмов деятельностного и непосредственного эмоционального взаимодействия в коллективе установлена в исследованиях К.Д.Радиной. В таких групповых эффектах, как «эмоциональный отклик», «эмоциональный настрой» детских коллективов, отразились предметное содержание их деятельности, особая значимость для подростков отдельных компонентов этого содержания, степень объединенности коллектива общей целью, мера активного участия в подготовке дела. Вместе с тем общность действий вызывает непосредственные эмоциональные реакции, быстро распространяющиеся в массе детей на основе эмоциональных механизмов заражения, внушения, прямого подражания, что может способствовать эмоциональному настрою, но эти же самые механизмы, вызывающие лишь непосредственные эмоциональные реакции, могут и разрушать эмоциональный настрой [4].

В русле научной школы К.Д.Радиной исследовались такие вопросы, как: деятельность пионерской организации как сфера проявлений эмоциональных ориентиров; целеполагание в коллективной деятельности и многие другие. И в качестве основы развития личности в коллективе Ксения Давыдовна выделяет эмоции и чувства. Эмоции и чув-

ства являются отражением действительности и находятся в сложной зависимости от особенностей личности – ее прошлого опыта, интересов, потребностей. Они выполняют важную роль в регулировании отношений личности со средой. И на примере пионерской организации Ксения Давыдовна рассматривает 3 важных аспекта, которые имеют особое значение в эмоционально-нравственном воспитании пионеров.

«Таковыми можно считать три взаимосвязанных аспекта ее работы: сущность и пути реализации принципа романтики, символику, атрибуты и традиции.

Романтика – принцип работы пионерской организации, предполагающий эмоциональную активность пионера – участника деятельности.

Романтика – многозначное понятие. Она рассматривается как категория философии, литературы и искусства, о ней говорят и применительно к воспитанию» [4, с.105].

Реализация данного принципа романтики должна заключаться в том, чтобы увлекая детей необычностью, она способствовала переживанию значительности деятельности, общественного смысла дел. Что же касается символов и атрибутов, то здесь речь идет о памятных датах, событиях не только в жизни коллектива, но и в масштабах всего нашего государства.

«Символика, атрибуты, церемониалы вызывают самые различные чувства детей, усиливают переживания необычности и новизны, эстетической привлекательности деятельности, ее высокого смысла. По особому переживается и личное участие в ней <...> Если проанализировать сущность символов и атрибутов пионерской организации, то можно установить следующее: «внутреннее» содержание символов и атрибутов пионерской организации – этическое, идейно-нравственное. Таков смысл торжественного обещания, красного галстука, салюта, знамени. Пионерам можно разъяснить этот смысл, и они его поймут. Но для педагогических целей этого мало. Важно, чтобы понимание сопровождалось переживанием. Этому способствует эстетически привлекательное «оформление» основных символов, что называется эстетические чувства. Но и этого недостаточно. Эстетические чувства должны вызываться и этическим содержанием символа. Взаимо-

связь эстетических и нравственных чувств при восприятии символики и атрибутов в том и состоит, что эстетические чувства направляются на идейно-нравственное содержание символа, а внешняя эстетическая его привлекательность должна способствовать возникновению более глубокого идейно-эмоционального отношения» [5, с. 27].

Все выше перечисленное: символика, атрибуты, церемонии плавно подводит к выводу о существовании определенных традиций.

«Известно, что традиции – это такие элементы организации жизни коллектива, которые установлены твердо, повторяются в строго установленные сроки, имеют определенный порядок проведения. Они вносят в жизнь детей эстетику, эмоционально привлекательны и интересны. В пионерской организации традиции имеют идейную направленность, общественно значимое содержание» [5, с. 30].

Особой комплексной формой организации деятельности выступает игра, поскольку именно она создает зону ближайшего развития ребенка. «В игре возникает действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов.

Многое из того, что характеризует влияние игры, относится и к работе, окрашенной романтикой. В ней всегда имеет место соотношение своего «я» с теми или иными обстоятельствами деятельности. В ней большое значение приобретает переживание своей собственной активности, в котором есть то, что Л.С.Выготский считал характерным для игры – здесь как бы совершался прыжок над уровнем обычного поведения. В данной деятельности, отвечающей принципу романтики, ребенок чувствует себя смелым, деятельным. Но имеется и очень важное отличие – романтикой окрашена реальная деятельность, ребенок может действовать в ней не «понарошку», «взаправду», что так и привлекает подростка, соответствует его возрастным особенностям» [5, с.26].

Обобщая вышесказанное, приходим к выводу о том, что очень важно, чтобы деятельность (трудовая, общественная, игровая, спортивная), к которой привлекаются учащиеся, имела воспитывающее значение, необходимо формировать у них общественно

ценные мотивы деятельности. Если они высоконравственны, общественно значимы, то и деятельность, в процессе которой поступки совершаются, будет иметь большой воспитательный эффект.

Литература

1. Казакина, М.Г. Взаимосвязь процесса развития коллектива и нравственного формирования личности / М.Г. Казакина. - Л., 1983. - С. 70-75.
2. Казакина, М.Г. Педагогика школы / М.Г.Казакина. - М., 1977. - С. 50-60.
3. Конникова, Т.Е. Организация коллектива учащихся в школе / Т.Е.Конникова. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. - 360 с.
4. Радина, К.Д. Эмоциональный настрой пионерского коллектива в массовых делах / К.Д.Радина. - Ярославль, 1977. - С. 104-107.
5. Радина, К.Д. Эмоционально-нравственное воспитание пионеров / К.Д.Радина. - Л., 1975. - С. 30-32.

ВОПРОСЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.3/4+316.3

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ПОЗИЦИЙ ВОЗРАСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Р.Ф.Шайхелисламов, Р.К.Шаехова

Аннотация

Освоение культуры в современном образовании выступает основой психического развития ребенка. Дошкольное образование в этом образовании задает основу формирования предпосылок учебной деятельности для дальнейшего обучения в школе.

Ключевые слова: образование, культура, детство, предпосылки учебной деятельности.

Abstract

Development of culture in modern education is the basis for the mental development of children. Pre-school education in this education provides a basis for the formation of the prerequisites of educational activity for further learning in school.

Keywords: education, culture, childhood, the preconditions of the training activities.

Федеральный институт развития образования совместно с педагогическим сообществом впервые за всю историю российского образования разработал очень серьезный документ – Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) [6]. Сегодня важно, чтобы этот документ начал действовать в соответствии с новым законом «Об образовании в Российской Федерации», в котором дошкольное образование рассматривается как первый уровень общего образования.

В связи с этим приходится признать, что при всей распространенности и, казалось бы, устойчивости понятия «образование», смысл, вкладываемый в него, все еще требует серьезного анализа и обоснования. В буквальном смысле образование – это «становление образа». Происходит оно от слова «образ», что переводится как вид, облик (словарь русского языка, С.И.Ожегов, 1984). Однако в педагогике это понятие понимается по-разному. В одних случаях это идеальный образ, исторически обусловленный, более или менее четко зафиксированный в общественном сознании социальный эталон; в других – образ мыслей, действий человека в обществе; в третьих, – образ мира; в-четвертых - «образ человеческий», «собственно человеческое качество».

Таким образом, смысл слова «образование» связан с созданием облика человеческого, образа человека, иначе индивида, который вобрал в себя все человеческие качества, а как социальное существо – все качества личности. Из выше изложенного следует, что дошкольное образование означает создание образа человека в дошкольном возрасте, в котором закладываются основы личностной культуры и предопределяется жизненный путь личности. А процесс становления личностной культуры происходит через «присвоение ребенком богатств человеческой культуры» [2, с. 459].

Следует отметить, что культура – это не только уже сложившийся, наличный опыт людей, но и их творческий потенциал, развивающийся в исторической перспективе и определяющий возможность психического развития тех, кто этой культурой овладевает. Каждое поколение, проживая стадию своего вхождения в мир культуры, обязательно обогащает этот потенциал новыми возможностями. Современная педагогическая наука рассматривает детское развитие как процесс приобщения ребенка к этому миру и самоопределения в нем.

Еще в 1967 г. М.Н.Скаткин со всей остротой поставил вопрос о необходимости включить в ядро содержания образования культурную компоненту [7, с. 14]. В развитии

этой линии в 1970-1980-х гг. И.Я.Лернером, В.В.Краевским и др. был сделан поистине революционный шаг – они разработали модель содержания образования, соотношенную со структурой социокультурного опыта человечества. Это содержание предлагалось строить на основе четырех основных элементов социокультурного опыта: «опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций» [5, с. 15].

Авторы модели впервые включили в содержание образования «опыт творческой деятельности». Заслуживает внимания оценка этой модели В.В.Давыдовым: «Опыт творческой деятельности должен быть не одним из рядоположенных элементов совокупного социального опыта, а основополагающим и главным элементом, на который могут опираться другие его элементы (к ним относятся знания, умения и отношения человека к миру). В этом случае обучение и воспитание детей с самого начала будет направлено на развитие их личности» [2, с. 144].

И действительно, если бы «опыт творческой деятельности» понимался авторами в качестве ключевого, системообразующего звена модели, то, вероятно, и «опыт познавательной деятельности» фиксировался бы для них не только и не столько в знаниях, сколько в проблемах, «опыт осуществления известных способов деятельности» – не столько в «умениях действовать по образцу», сколько в способностях перестраивать эти умения и образцы там, где это нужно. Да и «опыт осуществления эмоционально-ценностных ориентаций» мог бы быть рассмотрен с точки зрения развития, раскрытия и реализации основного в человеческой личности – ее творческого потенциала (Э.В.Ильенков, В.В.Давыдов).

Все это создало бы условия понимания освоения культуры как творческого процесса. Именно в этой форме освоение культуры и выступает основой психического развития ребенка.

Однако освоить всё созданное человечеством ребенок может только усилием и трудом собственной мысли, собственного воображения. Ребенку предстоит как бы переоткрыть то, что уже вписано в орбиту общественного опыта людей, воспроизвести некоторые существенные черты их творческого поиска, который в итоге привел к созданию всей системы предметов культуры.

В.Т.Кудрявцев отмечал: необходимо различать творчество как «открытие для других» и творчество как «открытие для себя». В первом случае цивилизация пополняется новыми техническими изобретениями, произведениями искусства, научными открытиями. Во втором – на передний план выступает не объективная, а субъективная новизна продуктов творчества [4, с. 34-51].

Вхождение ребенка в человеческий мир – это непрерывная цепочка «открытий для себя». Результат «открытия для себя» – не столько создание нового предмета, сколько изменение в самом ребенке, возникновение новых способов деятельности, знаний и умений. Иначе, «открытие для себя» – это во многом «открытие себя», хотя довольно часто не осознаваемое самим «открывателем». Об этом говорится и в исследованиях Л.С. Выготского, который связывал творчество с «созданием новых форм поведения», их освоения и развития [1, с. 246].

Развитие творческих способностей должно превратиться в средство приобщения детей к фундаментальным началам культуры, обеспечивающей становление у ребенка целостной системы универсальных человеческих способностей и свойств (категориального восприятия, осмысленных переживаний, умения ориентироваться на позицию другого человека, произвольности, целеполагания и т.д.). Решение этой задачи осуществимо лишь в условиях развивающего обучения в период дошкольного детства. «Нельзя выявить подлинные глубины творческого потенциала человека, оставаясь лишь в пределах устоявшихся форм его деятельности и уже принятых систем обучения и воспитания, так как в других условиях жизни и других системах обучения и воспитания этот потенциал может существенно меняться. Цель развивающего обучения как раз и состоит в том, чтобы его углубить и расширить» [2, с.142].

Именно в этой своей форме творчество является наиболее востребованным в дошкольном возрасте. Отсюда следует, что дошкольное образование должно быть только развивающим.

Во-первых, оно ставит своим приоритетом вооружение ребенка исторически выработанными средствами ориентации в собственном внутреннем мире и изменения этого мира в ходе построения многообразных социальных контактов с другими людьми.

Во-вторых, в процессе дошкольного образования ребенок получает возможность впервые приоткрыть для себя социальное значение и индивидуальный смысл учения как деятельности, направленной не просто на усвоение некоторой суммы знаний, умений и навыков, а на расширение собственных возможностей, инструментами которого являются последние.

В-третьих, в процессе дошкольного образования ребенок овладевает способами построения, а не просто выполнения собственной деятельности, авторской позицией внутри этой деятельности [4, с.131-132].

Все виды детской деятельности (игровая, изобразительная, познавательно-исследовательская и др.) общественны по своему происхождению, содержанию и форме. Поэтому ребенок с первых стадий своего развития является общественным существом... А «присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда носит деятельностный характер» [2, с. 459- 460].

Выше было сказано, что образование – это введение человека в мир культуры на различных этапах его жизни. В зависимости от цели выделяют различные уровни образования. Таким образом, если осмыслить цели дошкольного образования, то в самом обобщенном виде его можно охарактеризовать так: дошкольное образование есть первый уровень общего образования, процесс присвоения ребенком богатства человеческой культуры, направленный на формирование личности в дошкольном возрасте как субъекта детских видов деятельности, общения, процесс вхождения личности ребенка в культуру и социум.

В таком понимании дошкольное образование служит всеобщей формой не только развития, но и саморазвития ребенка (В.Т.Кудрявцев, Н.Н.Поддьяков), смысл и

значение которого – не ускорение развития, а его обогащение с максимальным использованием всех возможностей этого периода жизни, а также деятельностное освоение общественно-исторического опыта человечества. Развитие ребенка в дошкольном возрасте следует рассматривать не как фон или фактор образовательной деятельности, а как главную задачу, основную точку приложения всех усилий педагога, воспринимающего детство как самоценный период человеческого развития.

В контексте ФГОС ДО самоценность детства рассматривается как период жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду [6]. Под ценностями дошкольного периода развития следует понимать обусловленные возрастной стадией онтогенеза личностные проявления детей, воплощенные в специфике самосознания, в действиях, поступках, оценках окружающей действительности, в характерных внешних поведенческих образцах, т.е. в том, что служит обобщенным признаком детства, фактором, влияющим на процесс образования и, соответственно, на успешность развития в целом. Содержательную основу понятия составляют психофизиологические особенности. Свое практическое отражение и свой жизненный смысл эти особенности (в частности, интенсивный темп физического развития, подражательность, сенсомоторная потребность, повышенная эмоциональность, внушаемость, впечатлительность, ранимость, недостаточная морфологическая и функциональная зрелость органов и систем, подвижность нервных процессов, недостаточное развитие произвольности всех психических процессов, самоконтроля) находят в осуществлении образовательной деятельности, а также в разнообразных проявлениях детской субкультуры [3, с. 6-9].

Современная система образования дает право современному ребенку на полноценное, по определению В.В. Давыдова, развитое детство. Детство отличается развернутой и четкой дифференциацией входящих в него возрастов – младенчество, ранний возраст, дошкольный возраст, младший школьный возраст. За эти периоды ребенок проживает

особый и ответственный, цельный и единый отрезок жизни: от закладки фундамента тех универсальных свойств, которые делают человека человеком, до возведения «первых этажей» человеческой личности.

В соответствии с принятой разработчиками ФГОС ДО идеологией дошкольное детство рассматривается в ценностной системе координат культуры достоинства, а не только культуры полезности. В этой системе координат ребенка ценят, а не оценивают, детство является самоценным периодом, а дошкольное образование выступает как институт социализации и индивидуализации.

Руководитель рабочей группы, директор Федерального института развития образования А.Асмолов в своих выступлениях убедительно доказывает, что в основу стандарта положена культурно-историческая методология развивающихся систем, согласно которой критерием прогресса различных систем является рост вариативности входящих в эти системы элементов. В контексте этой методологии образование выступает как ключевой механизм поддержки разнообразия систем. В отличие от других стандартов ФГОС ДО не является основой оценки соответствия установленным требованиям к результатам освоения основных образовательных программ. Освоение образовательных программ дошкольного образования не должны сопровождаться проведением промежуточных и итоговой аттестациями выпускников на этапе завершения дошкольного образования. Отсюда ключевой принцип стандарта – поддержка разнообразия ребенка и, соответственно, переход от диагностики отбора к диагностике развития.

Центральная психодидактическая технология стандарта дошкольного образования – это развивающее взаимодействие ребенка со взрослым и со сверстниками, а не только одностороннее воздействие на ребенка. Разработанный стандарт не допускает переноса учебно-дисциплинарной модели образования на жизнь ребенка. Ребенок в дошкольном возрасте – человек играющий, поэтому обучение должно входить в жизнь ребенка через ворота детской игры.

Хотелось бы надеяться, что стандарт дошкольного образования исправит те недостатки, которые сложились в этой сфере за последние несколько лет. Еще тридцать лет

назад А.В.Запорожец предостерегал от интенсификации дошкольного образования, которую назвал «искусственной акселерацией детского развития». Сегодня идеи одного из крупнейших отечественных психологов актуальны как никогда.

Результаты современных научных исследований свидетельствуют о том, что ранняя форсированная подготовка детей к школе негативно отражается на их психическом и физическом развитии и в перспективе оборачивается быстрым угасанием интереса к школьному обучению уже в первом классе. Нежелание и неумение детей учиться лишь усиливается ею. При этом блокируется личностный рост ребенка и как следствие оказывается невозможной нормальная интеграция в школьную жизнь. Такое легкомысленное отношение к дошкольному возрасту, по мнению В.И.Слободчикова, может обернуться для детей в лучшем случае безвозвратно упущенными возможностями, а в худшем – деформацией логики всего последующего онтогенеза [8].

Специфика дошкольного образования определяется признанием самоценности этого периода в жизни детей, учитывая особые образовательные потребности отдельных категорий, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, первостепенной важности формирования их общей культуры; предполагает обеспечение эмоционального благополучия для каждого ребенка, создание условий для развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности и, следовательно, предоставления им широкого выбора содержания своего образования, специфически детских видов деятельности (игровой, познавательно-исследовательской, изобразительной, восприятия художественной литературы и фольклора и др.)

На современном этапе уровень дошкольного образования рассматривается как один из главных образовательных резервов. По своей потенциальной содержательной емкости он не уступает ни одной из последующих и задает основу формирования предпосылок учебной деятельности для дальнейшего обучения в школе. Целевые ориентиры, заданные стандартами дошкольного образования, выступают основаниями пре-

емственности дошкольного и начального общего образования.

Хотелось бы надеяться, что процессы модернизации образования в России, связанные с включением в систему общего образования дошкольного образования, позволят принципиально по-новому отнестись к данному возрастному периоду развития личности ребенка, что обеспечит непрерывность дошкольного и начального общего образования.

Литература

1. *Вьготский, Л.С.* Педагогическая психология. М., 1926. - С. 246-247.
2. *Давыдов, В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. - 544 с.

3. Ежкова, Н. Образование с позиций возрастных ценностей образования // Дошкольное воспитание. – 2007. - № 4. – С. 34-40.
4. *Кудрявцев, В.Т.* Тропинки: Концептуальные основы проекта развивающего дошкольного образования. - М.: Вентана Граф, 2007. - 144 с.
5. *Краевский, В.В.* Содержание образования. 2-е изд. - М., 2001. - С. 15-16.
6. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).
7. *Скаткин, М.Н.* Что нужно знать о проблемах современной дидактики? // Приложение к журн. «Народное образование». - 1967. - № 1. - С. 14-15.
8. *Слободчиков, В.И.* Категория возраста в психологии и педагогике / В.И.Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. - № 2. – С. 23-32.

УДК 373.28

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФГОС

Р.К.Шаехова, Г.А.Галеева

Аннотация

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта в детских садах требует решения ряда проблем. Среди них: преемственность дошкольного и начального общего образования, развитие ребенка в детском саду и развитие младшего школьника, игра, самоконтроль и др.

Ключевые слова: стандарт дошкольного образования, начальное общее образование, развитие ребенка, игра, творчество, самоконтроль.

Abstract

Implementation of the Federal state educational standard in kindergartens requires solving a number of problems. Among them are: the continuity of pre-school and primary education, the development of the child in the kindergarten and development of younger pupils, game, self-control and other

Keywords: standard of pre-school education, primary General education, child development, game, creativity, self-control.

Процессы модернизации образования, связанные с включением в систему общего образования дошкольного образования, требуют переосмысления его содержания и реализации в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС). Сегодня очень важно, чтобы этот документ начал работать и преемственность дошкольного и начального образования осуществлялась в соответствии с теми идеями, которые отражены в ФГОС дошкольного и начального общего образования.

Сейчас уже достаточно много появилось методической литературы, раскрывающей особенности работы по ФГОС [1, 2, 4]. Одна-

ко наши исследования показывают, что реализация ФГОС сталкивается с рядом проблем.

Для начала необходимо уточнить понятие *Федеральный государственный образовательный стандарт* и определить сходство и принципиальное различие Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования?

Известно, что ФГОС – совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, началь-

ного профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность [3].

ФГОС необходимо считать общественным договором личности, общества и государства, регулирующим баланс взаимобязательств и требований. Одна из главных особенностей принятых стандартов – это окончательное законодательное закрепление в образовании развивающей деятельности парадигмы, обеспечивающей существование и развитие системы образования в условиях совершенствования образовательной среды.

Быстроменяющийся мир диктует новые цели и приоритеты образования. Поэтому задача ФГОС – обеспечить каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), качественным современным образованием, закрепить и повсеместно ввести в практику лучшие образовательные модели, придать позитивный импульс модернизации образования.

ФГОС представляют собой совокупность трех групп требований – к структуре основных образовательных программ, условиям реализации и результатам их освоения.

Ранее были приняты Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, которые установили нормы и положения, обязательные при её реализации. П. 6 статьи 12 нового Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» гласит: «Образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с ФГОС дошкольного образования и с учётом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования». Поэтому задачей дошкольной образовательной организации (далее - Организация) является разработка Программы, которая предусматривает содержание образовательной деятельности, формы реализации программных задач с учётом образовательных потребностей отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, и её освоение на разных этапах реализации. Следует учесть, что п. 2 ст. 23 Федерального

Закона предусматривает не только осуществление образовательной деятельности, а также присмотр и уход за детьми в этих Организациях.

Для достижения адекватного возрастным особенностям уровня развития каждого ребенка необходимо соблюдение единства требований к условиям реализации Программы. ФГОС дошкольного образования включает в себя требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации Программы, а также к предметно-пространственной среде Организации. Условия реализации Программы должны обеспечивать полноценное развитие воспитанников во всех основных образовательных областях.

В соответствии с п. 2 статьи 64 Федерального Закона «Освоение образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся». Согласно ФГОС дошкольного образования результаты освоения Программы могут использоваться исключительно для индивидуализации образования и оптимизации работы с группой детей.

Однако принципиальным отличием ФГОС начального образования от дошкольного является их ориентация на результат образования. И это чрезвычайно важно, так как многие десятилетия учитель отвечал в основном за то, чтобы передать ученику определенный объем информации по предметам, а воспитатель формировал «багаж» знаний, умений и навыков каждого выпускника детского сада. Теперь главной задачей учителя начальных классов становится целенаправленное формирование общеучебных умений, так называемых универсальных учебных действий. Знания выступают ориентиром для организации самостоятельной деятельности обучающегося под руководством учителя. При этом главным для него становится развитие умения пользоваться этими знаниями самостоятельно и применять их на практике.

Из вышеизложенного следует, что наличие освоенных знаний у обучающихся само по себе не определяет успешность обучения. Его определяют возрастные характеристики ребёнка на этапе завершения дошкольного образования.

Рассмотрим, в каком взаимодействии находятся знания – умения – навыки и формирование общей культуры воспитанников, развитие их интеллектуальных качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности, а также формирование предпосылок учебной деятельности?

Вспомним мысль выдающегося психолога Л.С.Выготского, которую можно рассматривать в качестве основополагающей для перестройки образовательного процесса в контексте ФГОС: «Развитие есть результат, не совпадающий с его содержанием». Обратим особое внимание на слова «не совпадающий», они означают, что нельзя измерять результаты обучения только по содержанию образовательных программ, необходимо оценивать изменения, которые произошли в психическом развитии ребенка.

В связи с этим необходимо уточнить понятие «развитие» в плане происходящих в будущем школьнике новообразований.

1. Развитие – это не наличие знания, а умение его добывать.

2. Развитие – это не количество знаний, а умение пользоваться ими и применять их в разнообразной самостоятельной деятельности.

3. Развитие – это не наличие знания, а умение определять свое незнание.

Соотношение понятий «обучение» и «развитие» чрезвычайно важны в реализации основных положений ФГОС дошкольного образования, так как в значительной мере определяется их роль в «обеспечении равных возможностей полноценного развития каждого ребенка».

Это в свою очередь требует пересмотра целей обучения и выдвижения как *приоритетной задачи* полноценного развития детей на основе ведущей деятельности в период дошкольного детства. Напомним, что ведущая деятельность оказывает принципиально важное влияние на психическое развитие, потому что она в большей степени, чем другие виды деятельности этого периода, удовлетворяет потребностям ребенка, в значительной мере определяет его развитие.

Ребёнок в возрасте 5-7 лет находится как бы на переходной ступеньке от дошкольного возраста, где все новые нравственные, интеллектуальные, физические и эстетические качества формируются легче и лучше

всего в игровой деятельности, к младшему школьному, где ведущей деятельностью является *учебная*. Но учебная деятельность становится ведущей только тогда, когда завершены те психические новообразования, которые формируются в дошкольном детстве.

Возникает вопрос: сформированность и развитие каких психических процессов особенно важны для успешного освоения обучающимися программы начального общего образования? В первую очередь – это мышление и воображение.

В основе сознательного акта учения лежит способность человека к продуктивному (творческому) воображению и мышлению. Более того, без высокого уровня развития этих процессов невозможны успешное обучение и самообучение, которые и определяют уровень развития творческого потенциала личности.

Для развития воображения как новообразования психического развития ребёнка, необходимого для результативности обучения в начальной школе, немаловажную роль имеет игровая деятельность, в частности, сюжетно-ролевая игра, которую он придумывает сам и воссоздаёт реальную логику событий.

Один из главных элементов такой игры – её творческое начало. Ребенок распоряжается взятой на себя ролью, устанавливает правила и взаимоотношения с партнерами, раскрывает сюжет игры и заканчивает ее по своему усмотрению. При этом руководство со стороны взрослого может быть как принято, так и отвергнуто, особенно если оно навязано.

Отсюда возникает возможность использования сюжетно-ролевой игры как средства обучения. Именно эта игра способствует развитию воображения, творческого мышления, инициативности и самостоятельности ребенка.

Режим работы Организаций располагает условиями для проведения сюжетно-ролевой, строительной, театрализованной и режиссёрской игр детей. Именно они устанавливают преемственность между ведущими деятельностями смежных периодов возрастного развития.

Возникает вопрос: какова роль дидактической игры в установлении преемственности

дошкольного и начального образования и формировании предпосылок учебной деятельности.

Дидактическая игра, содержащая определённые правила, имеет учебную задачу, которую необходимо решить. В процессе таких игр ребенок усваивает систему эталонов – сенсорных, этических, практических и др., уточняет знания об окружающем мире, пробует применять их в различных ситуациях. Игру с обучением объединяет обобщённый способ действия. Игра с правилами, также как и учебная деятельность, содержит результат, развивает самоконтроль и самооценку, но не имеет решающего значения в развитии творческих способностей. Таким образом, структурные компоненты учебной деятельности во многом совпадают с компонентами дидактической игры с правилами.

Игры с правилами – эффективное средство развития произвольности поведения. Дети-непоседы, «не желающие» выполнять требований педагога, играют в любую игру и бурно реагируют на нарушения этих правил. Такие игры дисциплинируют, контролируют действия ребенка, ограничивают его спонтанную импульсивную активность. Осознавая правила игры, такие дети начинают подчинять игровые действия этим правилам, в результате чего формируется волевая и эмоциональная саморегуляция.

В старшем дошкольном возрасте происходит стремительное интеллектуальное развитие ребенка, интенсивно развивается наглядно-образное мышление, т.е. умение наглядно представить себе разные объекты и их преобразования. В педагогической практике прослеживается, что развитие наглядно-образного мышления достигается благодаря широкому использованию в детских видах деятельности различных схем и моделей, активного использования действий с предметами и их заместителями. Старший дошкольник может работать со схемами и моделями, отражающими различные связи и отношения между объектами. Это отнюдь не вспомогательная сторона обучения, способствующая лучшему усвоению материала. Такое обучение имеет самостоятельную ценность, оно способствует развитию наглядно-образного мышления и создаёт базу для формирования полноценного логического мышления.

К сожалению, многие педагоги стремятся как можно скорее сформировать у будущих первоклассников мышление «школьного» типа, минуя этап развития наглядно-образного мышления, тем самым не учитывая того, что в данном случае происходит становление формального логического мышления.

Важно помнить, что учебная деятельность – это сознательная деятельность по овладению основами наук, по усвоению знаний, умений и навыков для самостоятельных решений практических задач. Учебная деятельность формируется постепенно на протяжении всего периода обучения в начальной школе. В задачи обучения детей старшего дошкольного возраста входит лишь создание предпосылок для формирования учебной деятельности: достаточно высокий уровень произвольности, умение планировать и контролировать учебно-игровые действия, сосредоточиться на поставленной задаче, высокий уровень активности, ответственности и инициативности, умение самостоятельно оценить правильность и результативность собственной деятельности.

Остановимся на важнейших личностных качествах дошкольника необходимых для его успешного обучения в начальной школе – активности и самостоятельности. В формировании этих качеств немаловажную роль играет стиль взаимоотношений воспитателя с детьми. Для того чтобы сформировать у детей умение самостоятельно выдвигать проблему, осуществлять поиск её решения, важно давать положительную оценку любому, даже неверному, но самостоятельно найденному способу решения. Нужно отмечать даже самую попытку найти способ разрешения проблемы, а затем с помощью наводящих вопросов взрослого совместно найти её правильное решение.

Специфика любой учебно-игровой задачи и ее отличие от задачи практической состоит в том, что её главным результатом является овладение способом решения. Педагог должен обращать внимание детей не только на то, что они должны сделать, но и обязательно на то, как это делается. Для старшего дошкольника это непривычное новое требование.

Для формирования самостоятельности очень полезно давать детям задания типа: не

просто повторить пройденный материал, а использовать знакомый способ решения в других видах детской деятельности или различных жизненных ситуациях. Очень полезно решать с детьми задачи открытого типа, а также задания, не имеющие однозначного решения.

Следующая необходимая предпосылка формирования учебной деятельности – умение планировать свои действия. Ориентировочный этап планирования проходит при непосредственном руководстве воспитателя, который добивается осознания детьми целенаправленных действий. Постепенно эти функции передаются всей группе детей, но подробное обсуждение проходит вслух.

Крайне важно научить детей самоконтролю: оценивать свою деятельность, сравнивать результат с образцом, находить собственные ошибки. Это вызывает определённые трудности, но активное использование образца, различных схем, моделей выявляет любую ошибку ребенка уже в ходе выполнения задания. Воспитатель не должен злоупотреблять выражениями «неправильно», «не знаешь», «не стараешься». Целесообразно заменить категоричное «неправильно» на более демократичное «это твоё мнение, ты так думаешь, давай послушаем мнение других».

Активное, личностно значимое обучение есть постоянный поиск, преодоление, некоторая напряженность, усилие со стороны ребенка, что естественно, связано и с ошибками, просчетами, нерациональными путями получения результата. Поэтому дети в процессе обучения должны иметь право на

ошибку, на коллективное обсуждение выдвинутой версии, на отстаивание своего мнения и поддержку взрослого.

Опрос современных детей, поступающих в школу, убедительно показывает, что они хотят познавать, общаться, действовать и, главное, чтобы их любили. Насыщение дошкольного образования многообразными формами «специфически детской», по выражению А.В. Запорожца, деятельности служит гарантом готовности ребенка к обучению в школе. Для этого необходимо сделать обучение увлекательным: больше играть с детьми, использовать яркую наглядность, создавать условия, в которых естественные возрастные потребности ребенка (в познании, общении, деятельности) будут удовлетворены. Но такой простой вывод требует коренной перестройки системы дошкольного и начального образования в контексте ФГОС.

Литература

1. Букатов, В.М. Карманная энциклопедия социо-игровых приемов обучения дошкольников: справочно-методическое пособие. – М., 2014. – 123 с.
2. Журавская, Н.А. Журнал учета пребывания детей в детском саду. Методическое пособие. – М., 2014. – 67 с.
3. ФГОС ДО (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования) утверждён 17 октября 2013 года Приказом № 1155 Министерства образования и науки РФ.
4. Якимова, Е.А., Тимофейчук, И.Л., Фатюшина, Н.Э. Укрепление здоровья ребенка в детском саду. Из опыта работы ДОУ. Методическое пособие. – М., 2014. – 148 с.

УДК 378.125

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

И.В.Тараскина

Аннотация

Для успешной адаптации выпускников вуза в современных детских организациях необходимо формировать у них профессиональное мышление. Профессиональное мышление формируется при определенных педагогических условиях: создание объективной ситуации, поддержание устойчивой положительной мотивации к профессиональному обучению и др.

Ключевые слова: адаптация, детская организация, профессиональное мышление.

Abstract

Successful adaptation of graduates in modern children's organizations needs building up their professional thinking. Professional thinking is formed under certain pedagogical conditions: creating the objective situation, maintaining positive motivation to vocational training and other

Keywords: adaptation, children's organization, professional thinking.

В связи с тем, что дошкольные учреждения становятся в настоящее время иными по своим функциям, содержанию и методам воспитательно-образовательной работы, открываются альтернативные детские сады, используются вариативные программы, то соответственно повышаются и требования к компетентности педагога. Стало очевидным, что профессиональное образование должно ориентироваться на подготовку педагогов дошкольного учреждения, обладающих высоким уровнем развития профессионального мышления.

Знание условий, влияющих на эффективное формирование профессионального мышления студентов, является основой для решения проблемы их успешной профессиональной адаптации в условиях практики [1, 2, 3-7].

Успешное вхождение студентов в процесс педагогической практики мы связываем с развитием у них профессионального мышления. Оно обеспечивает высокую мобильность специалиста, его способность оперативно осваивать и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям деятельности, самостоятельно ее проектировать, принимать ответственные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения. Развитое профессиональное мышление позволяет трудиться в условиях рыночных отношений, добиваясь результатов, адекватных требованиям общественного и научно-технического прогресса.

Под профессиональным мышлением мы понимаем рефлексивную умственную деятельность по решению профессиональных задач. Развитое профессиональное мышление является одной из важнейших психологических предпосылок эффективной деятельности в различных сферах труда. Именно такое мышление помогает подготовить личность, востребованную на рынке труда, развивать у обучающихся потребность в самоизменении, заинтересованность в знаниях - трансформациях, психологических знаниях, знаниях - инструменте, которые позволят будущим специалистам повышать свою ква-

лификацию, хорошо ориентироваться в стремительном потоке разнообразной информации.

Многоплановость развития профессиональной деятельности приводит психологическую теорию и практику к необходимости тщательного изучения всей совокупности условий, определяющих логику ее становления. Ближайшим и выступающим наиболее отчетливо условием является система профессионального обучения вообще и педагогическая практика студентов в частности, в рамках которой задаются основные направления движения человека в профессии, организуется усвоение им азов специальности и овладение достаточным минимумом средств профессиональной деятельности.

Организация практики в дошкольном учреждении – сложный управленческий и технологический процесс. Причем все содержательные компоненты этого процесса взаимопереплетены, дополняют друг друга, что позволяет целенаправленно, комплексно строить его. Формирование профессиональной деятельности студентов в период педагогической практики должно базироваться, в свою очередь, на психологическом анализе и представлении о генезе профессиональной ориентировки в процессе обучения, и реализуется через управление условиями формирования.

Мы полагаем, что перспективу решения проблемы профессиональной адаптации будущих специалистов в процессе практики открывают возможности развития их профессионального мышления, которыми могут быть следующие:

1. Обучение будущих специалистов проходит более эффективно, если в основе их профессиональной подготовки лежит установка на развитие профессионального мышления и реализация комплекса мероприятий по развитию названного мышления.

2. Широкое использование возможностей учебного процесса в вузе для целенаправленного формирования у студентов целостного профессионального мышления как

основы их будущей творческой профессиональной деятельности.

3. Целенаправленная организация деятельности студентов по формированию и развитию у них компонентов профессионального мышления создает условия (внутренние и внешние) для их формирования на высоком уровне. Организационные внешние условия:

а) включение в систему подготовки структуры профессионального мышления, введение специального комплекса, включающего элементы спецкурса, спецсеминара и спецпрактикума по развитию обозначенного мышления;

б) профессиональная направленность содержательного и операционно-процессуального компонентов подготовки к профессиональной деятельности (содержание учебного материала должно характеризоваться оптимальной сложностью, соответствовать учебно-воспитательным потребностям студентов, касаться непосредственных задач и проблем будущей профессиональной деятельности студентов);

в) актуализация знаний студентов о структуре и содержании изучаемого материала;

г) создание объективной ситуации, соответствующей профессиональной деятельности студентов, требующей проявления и закрепления изучаемого мышления.

Внутренние (психологические) условия:

а) усвоение знаний о содержании и структуре профессионального мышления;

б) развитие основных компонентов теоретического мышления-анализа, рефлексии и внутреннего плана действий;

в) поддержание устойчивой положительной мотивации к профессиональному обучению;

г) освоение способов профессиональной деятельности посредством решения профессиональных задач.

4. Деятельность, направленную на формирование изучаемого мышления, целесообразно организовать в соответствии со следующими требованиями:

а) формировать и актуализировать у студентов знания о содержании и специфике их профессионального мышления;

б) отрабатывать с ними отдельные действия, входящие в структуру изучаемого мышления;

в) использовать на всех этапах формирования профессионального мышления задания, характеризующиеся профессиональной направленностью, вызывающих эмоционально положительный отклик;

г) организация отдельных этапов формирования в форме проблемного изложения материала, ролевых игр и других форм социально-психологического тренинга;

д) целенаправленное закрепление у студентов сформированных компонентов профессионального мышления на производственной практике, добываясь, таким образом, самостоятельности, гибкости и творчества в их реализации.

5. Формирование у студентов устойчивой внутренней потребности к постоянному повышению профессионального уровня за счет дополнительных видов обучения и самообразования, стремления к творческим поискам.

6. Обеспечение систематического контроля процесса развития профессионального мышления в течение всего периода обучения в вузе.

Включение студентов в реальную профессиональную деятельность в процессе практики обогащает и дополняет теоретическую подготовку, давая им возможность закрепить и углубить полученные знания, создает условия для овладения специальными умениями, для развития специальных способностей, способствует приобретению студентами личного профессионального опыта, дающего возможность осмыслить свою будущую профессию и подготовиться к творческой работе.

Практика способствует формированию и развитию профессионального мышления в непосредственной профессиональной деятельности на основе имеющихся знаний о структуре названного мышления; закреплению знаний об его содержании; умения анализировать и оценивать свою деятельность, а также деятельность других (студентов, педагогов). К конспекту каждого занятия студент-практикант составляет схемы, в которых указываются компоненты профессионального мышления, которые он реализует на занятии. Это дает возможность студентам заранее планировать свои действия с целью реализации компонентов мышления на занятии, а после проведения занятия – анализировать

его. По этой схеме затем проводятся анализ и самооценка выполнения намеченного плана. Студент, проводивший занятие, сам анализирует его, отмечает свои успехи и недостатки в реализации запланированных компонентов.

Таким образом, педагогическая практика содержит в себе большие возможности для развития у студентов профессионального мышления, т.к. она, в отличие от других видов учебной деятельности, протекает в естественных условиях, максимально приближенных к будущей профессии, что является эффективным условием их профессиональной адаптации.

Литература

1. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – С. 34-56.
2. Бугрименко, А.Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивацией студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2007. – 21 с.
3. Волков, Б.С. Психология юности и молодости. – М.: Академический Проект: Трикта, 2006.
4. Воронина, О.А. Жизненные стратегии как фактор отношения студентов к учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Курск, 2008. – 20 с.
5. Денисова, О.В. Становление профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Екатеринбург, 2008. – 21 с.
6. Зенина, С.Р. Психологические факторы становления учебно-профессиональной деятельности студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – СПб., 2009. – 22 с.
7. Кумырина, Ю.А. Социально-психологический компонент профессиональной идентичности студентов-юристов: автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.05 – Ярославль, 2005. – 21 с.

УДК 373.1.05.

ВОЗМОЖНОСТИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ СО СЛАВЯНСКИМИ МИФАМИ И ЛЕГЕНДАМИ

О.И.Кокорева

Аннотация

В статье рассматривается один из аспектов проблемы развития эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста. Основное внимание в работе акцентируется на возможности использования с этой целью славянских мифов и легенд. Раскрываются педагогические условия развития эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления со славянскими мифами и легендами. Приводятся данные экспериментального исследования.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, мифы, легенды, дети старшего дошкольного возраста.

Abstract

The article deals with one aspect of the problem of development of emotional responsiveness in preschool children. The work is focused on the possibility of using for this purpose the Slavic myths and legends. Pedagogical conditions of development of emotional responsiveness in preschool children in the process of familiarization with the Slavic myths and legends are revealed. The data of the pilot study are presented in the article.

Keywords: emotional responsiveness, myths, legends, children of senior preschool age.

Новая педагогическая парадигма предполагает построение личностно-ориентированной модели воспитания, когда педагогический процесс основывается на взаимопонимании, сопереживании и эмоциональной отзывчивости субъектов общения. В.А.Сухомлинский утверждал, что отзывчивость на состояние других людей составляет едва ли

не самое драгоценное достояние человека [9].

Специфика эмоциональной отзывчивости дошкольников определяется их возрастными особенностями, она проявляется как эмоциональная реакция дошкольника на состояние другого человека и выступает в качестве основной формы проявления дей-

ственного эмоционального отношения к другим людям, включающей сопереживание и сочувствие [1, 2, 3-12].

Эмоциональная отзывчивость маленьких детей в особой степени проявляется в процессе ознакомления их с литературными произведениями как умение откликаться на события, явления, способность сопереживать героям, соотносить литературные факты с жизненным опытом. Освоение эмоционального содержания произведения способствует расширению эмоционального опыта ребенка. Возможность переживания чувств при восприятии дошкольником художественных произведений способствует осознанию им этих чувств, пониманию эмоционального состояния другого человека и художественного произведения в целом [8].

Среди различных средств воспитания в дошкольных учреждениях значительное место занимает художественная литература, своеобразными историческими жемчужинами которой являются мифы и легенды, вобравшие в себя народную мудрость, моральные и нравственные идеалы, воплотившиеся в целую систему художественных образов. Знакомство с ними вызывает у дошкольников активный эмоциональный отклик, а подражание положительным героям развивает стремление относиться к окружающим более терпимо и внимательно.

Мифы и легенды, выражающие мироощущение и миропонимание времени, являются неотъемлемой частью современного общественно-культурного достояния. Художественно-нравственный потенциал, заложенный в мифах и легендах, может быть использован для воспитания эмоциональной отзывчивости у детей в силу ряда причин.

Во-первых, мифы для дошкольника являются особой реальностью, которая позволяет раздвинуть рамки обычной жизни, столкнуться со сложными явлениями и чувствами, и в достаточной для понимания ребенка сказочной форме постигать взрослый мир чувств и переживаний.

Во-вторых, у ребенка сильно развит механизм идентификации, эмоционального объединения себя с другим человеком, персонажем и присвоением его норм, ценностей как своих. Поэтому, воспринимая мифы и легенды, ребенок как бы сравнивает себя с героем произведения, и это позволяет ему

почувствовать и понять его проблемы и переживания.

В-третьих, ребенок отождествляет себя с положительным героем, что позволяет ему усваивать правильные моральные нормы и ценности, различать добро и зло.

Исходя из этого, в основу экспериментального исследования было положено определение эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников при восприятии художественных произведений как взаимосвязанного процесса переживания ими чувств, возникших в результате эмоционального отклика на произведение, и понимания его эмоционального содержания.

Критерии, показатели и уровни развития эмоциональной отзывчивости на литературные произведения у старших дошкольников были сформулированы на основании исследования Л.В. Ясинских. В качестве критериев были определены способность ребенка эмоционально откликаться на художественное произведение и определять его настроение, характер; способность воплощать переживание, возникшее у ребенка при восприятии художественного произведения в собственном художественном продукте: выразительное слово, выразительное движение, рисунок; способность ребенка понимать эмоционально-образное содержание литературного произведения.

Анализ результатов диагностического исследования в экспериментальной группе показал, что адекватно определить основное настроение произведения, дифференцировать родственные ему оттенки, проявить эмоциональность и относительную самостоятельность в нахождении способов воплощения переживания, определить связь эмоционального и смыслового содержания, установить аналогию собственному жизненному опыту смогли только 20% детей (уровни высокий и выше среднего).

30% дошкольников адекватно определили только основное настроение, без дифференциации его оттенков, смогли найти способы для воплощения переживания, установить связь между выявленным настроением произведения и его содержанием с помощью педагога, проявили эмоциональную сдержанность при воплощении переживания, и направленность на абстрактную жизненную

ситуацию, совпадающую с содержанием произведения (средний уровень).

Большая часть испытуемых (50%) неадекватно определили настроение произведения, не смогли найти способов для воплощения переживания и установить связь с личностным переживанием (низкий уровень).

В ходе исследования были определены и апробированы педагогические условия развития эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления со славянскими мифами и легендами, первым из которых является целенаправленный отбор литературного материала, направленного на расширение опыта эмоционального переживания и выражающего доступную для дошкольника гамму чувств и переживаний.

При реализации данного условия были выделены требования к отбору произведений славянской мифологии: содержательность произведения, яркость, динамичность образов, большая смысловая нагрузка; наличие в качестве главного персонажа героя, наделенного высокими моральными качествами; эмоциональная выразительность в описании персонажей, особенно проявляющих сочувствие и сопереживание и оказывающих помощь другим; присутствие отрицательного персонажа или наличие препятствия, побуждающего к сочувствию, сопереживанию, содействию, взаимопомощи.

Древнерусские памятники литературного творчества, переработанные для детского чтения, в нашем исследовании были сгруппированы следующим образом.

1 группа – мифы и легенды, где в качестве главного героя выступает персонаж, характеризующийся высоконравственными качествами личности, художественные средства в изображении которого способствуют глубокому эмоциональному воздействию на эмоциональную сферу детей дошкольного возраста.

2 группа – мифы и легенды, вызывающие эмоциональные переживания у детей в связи с поступками персонажей, проявляющих разные нравственные качества, где показаны взаимоотношения с животными, с человеком, имеется достаточно большое количество положительных и отрицательных героев, позволяющих показать детям значительный перечень человеческих качеств вы-

звать у них определенное эмоциональное отношение к таким героям.

3 группа – былички-рассказы о существах и людях, наделенных сверхъестественными способностями, нравственный смысл которых заключается в показе ценности взаимопомощи, проявляющейся не столько в отношениях между друзьями, сколько между персонажами, не считающими себя таковыми, но вступающими в различные взаимоотношения в тех или иных ситуациях.

Работа над названными группами осуществлялась в этой же последовательности, объясняющейся постепенным повышением сложности литературного материала.

Вторым условием выступает активизация эмоционального отклика детей на содержание мифа или легенды через обращение к собственному эмоционально-жизненному опыту.

Для этого в экспериментальной работе в процессе чтения или рассказывания педагог показывал свое эмоциональное отношение к произведению; сопровождал чтение демонстрацией иллюстраций с анализом эмоциональных состояний, изображенных персонажей; постепенно подводил ребенка к определению настроения произведения, отраженному в слове, в беседе по прочитанному.

В беседе детям задавались вопросы, обращенные к собственному эмоционально-жизненному опыту, помогающие раскрыть образы героев, требующие оценки поступков и присущих герою качеств, высказывания своего мнения.

По ходу беседы использовался метод контрастного сопоставления, позволяющий вызвать у детей различное эмоциональное отношение к положительным и отрицательным героям.

Третьим условием является организация творческих действий ребенка для выражения эмоций, возникших у него в результате эмоционального отклика в играх-драматизациях и изобразительной деятельности. Использование в эксперименте инсценировок и игродраматизаций было обусловлено тем, что они дают ребенку возможность стать на позицию персонажа, проникнуться его эмоциями, проявить сопереживание, сочувствие в деятельности.

В изобразительной деятельности дети имели возможность передать настроение

изображаемого эпизода с помощью цвета, а эмоции персонажей - через изображение мимики и жестов.

Анализ результатов контрольного обследования детей показал значительную положительную динамику в развитии эмоциональной отзывчивости на литературные произведения. Было выявлено следующее распределение по уровням: высокий и выше среднего уровни - 60%, средний уровень - 40% детей. Это дает основание говорить о том, что предлагаемая методика обеспечивает значительные позитивные изменения в развитии эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников, что позволяет высказать заключение о ее эффективности.

Литература

1. Психодиагностические методы изучения личности: учеб. Пособие / Т.А.Ратанова, Н.Ф.Шляхта. 5-е изд. - М.:Флинта: МПСИ, 2008. - С. 34-45.
2. Психология детства. Учебник. /Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А.Реана. - СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. - С. 56-98.
3. Раттер, М. Помощь трудным детям. - М., 1987. - С. 23-45.
4. Rogov, E.I. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. - М.: Владос, 1996. - С. 33-43.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - М.: Питер, 2010. - С. 21-27.
6. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: практическое руководство. - М.: психотерапия, 2010. - С. 67-78.
7. Славина, Л.С. Дети с аффективным поведением. - М., 1966. - С. 20-32.
8. Субботский, Е.В. Ребенок открывает мир. - М.: Просвещение, 2001. - С. 5-23.
9. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека // Избранные произведения в 5-ти т. Киев; Рад. Школа, 1979. - С. 45-52.
10. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989. - С. 99-103.
11. Якобсон, П.М. Чувства, их развитие и воспитание. - М., 1976. - С. 5-8.
12. Янкина, Е.И. Эмоции и развитие интеллекта ребенка дошкольного возраста // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. - СПб., 1999. - С.238-239.

УДК 371.123

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Л.Б.Соловей

Аннотация

В статье рассматриваются профессионально значимые качества педагога, в том числе воспитателя дошкольного образовательного учреждения, методы развития профессионально значимых качеств воспитателя в системе дополнительного профессионального образования и повышения квалификации специалистов.

Ключевые слова: профессионально значимые качества педагога, компетентность, психологические технологии.

Abstract

The article regards to professional qualities of a school and pre-school teacher; development methods of those qualities of a teacher in a system of additional professional education and professional development of specialists.

Keywords: professionally important qualities of the teacher, competence, psychological technologies.

Происходящие изменения предъявляют новые требования к профессиональным и личностным качествам педагогов. В теории педагогического образования совокупность профессионально обусловленных требований к учителю выражается в разных терминах: «квалификационная характеристика», «профессиональная готовность», професси-

ональная компетентность». Вопросы, касающиеся профессиональных качеств педагога, рассматривались в трудах целого ряда ученых (В.Н.Введенский, В.Г.Воронцова, Е.Вторина, И.А.Зимняя, Н.В.Кузмина, М.И.Лукьянова, А.К.Маркова, С.Г.Молчанов, Л.А.Петровская, Г.С.Сухобская, Т.И.Шамова) [8].

Понятия «компетенция» и «компетентность» получили распространение свое распространение сравнительно недавно. А.В.Хуторской [15] под компетентностью подразумевается совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и «процессов», а компетенции соотносятся с владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. С.Е.Шишов [16] определяет компетенцию как способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий.

Работы многих исследователей в отношении педагогической компетентности касались в основном педагогов школ, но, выделенные ими профессиональные и личностные компетенции, являются значимыми и для педагогов дошкольной ступени.

А.К.Маркова [9], рассматривая термин «профессиональная компетентность», дает комплексную характеристику психолого-педагогической компетентности педагога. Она рассматривает компетентность как соотношение необходимых знаний, умений, психологических качеств педагога, их влияние на процесс и результат педагогической деятельности.

Н.Н.Лобанова [6] выделяет в профессионально-педагогической компетентности педагога три компонента: профессионально-образовательный, профессионально-деятельностный, профессионально-личностный.

В работах Н.В.Кузьминой [5], Ф.Н.Гоноболина [2], В.А.Сластенина [13] и др. называется самый разный набор качеств, имеющих отношение к тем или иным сторонам личности педагога и важных, по мнению авторов, для достижения успехов в педагогической деятельности.

М.И.Лукьянова [7] выделяет следующие профессионально значимые личностные качества: рефлексия, гибкость, эмпатичность, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность. Она отмечает, что развитие мастерства происходит лишь при постоянном осмыслении, анализе собственной педагогической деятельности, поступков, поведения, т.е. рефлексии. Рефлексивные позиции учителя проявляются не только по отношению к самому себе, но и в умении содействовать развитию личности

ученика. Рефлексивность, как личностное качество, тесно связано с высоким уровнем творчества в профессиональной сфере.

Необходимость для педагога следующего профессионального значимого личностного качества – гибкости - М.И.Лукьянова объясняет тем, что педагогу необходимо быстро адаптироваться к особенностям разных учебных групп, а также варьировать средства, формы, приемы коммуникации в зависимости от возрастных особенностей школьников, их индивидуальных характеристик и уровня их образованности. Актуальность умения учителя применять оперативные, гибкие решения в условиях многовариантного педагогического процесса подчеркивалась также В.А. Кан-Каликом [4], Н.В.Кузьминой [5] и др.

Проявление эмпатичности педагогом означает понимание линии поведения ученика, принятие ее в расчет, выстраивание собственной стратегии поведения более гибко. Педагогу, в первую очередь, необходимо слышать чувства ребенка, его настроение и себя настроить на восприятие эмоций. Более того надо суметь дать знать ученику, что взрослый его видит, слышит, понимает.

Совокупность таких качеств как рефлексия, гибкость, эмпатия, общительность обеспечивают выраженность способности к сотрудничеству, которое возникает на основе искреннего интереса к партнеру, к деятельности, на основе желания работать, принимать участие в общем деле.

Эффективного учителя, по А.Маслоу [10], отличает тенденция к самоактуализации. Главная задача педагога, по его мнению, состоит в том, чтобы помочь ученику обнаружить то, что в нем заложено, а не обучать его, «отливая его в определенную форму, придуманную кем-то заранее. Учение, управляемое извне, должно уступить место учению, направляемому «изнутри», благодаря чему открывается путь к самоактуализации личности, как ученика, так и учителя.

В.И.Слободчиков отмечает: «У педагога должна быть готовность изменяться в соответствии с тем, как меняется развивающийся ребенок, т.е. готовность стать субъектом образовательного процесса и педагогической деятельности» [14].

Авторы многих образовательных программ отмечают важность творческого подхода педагога к реализации программных задач.

Обобщая современные представления о компетентности О.И.Давыдов и А.А.Майер [3] отмечают, что компетенции рассматриваются как сквозные, вне-, над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения.

Фундаментальным условием профессиональной самореализации, по мнению Л.М.Митиной [11], является повышение уровня профессионального самосознания, выработка позитивной Я-концепции. Профессиональное самосознание педагога исследовалось в целом ряде работ. И.В.Вачков [1] выделяет структуру и уровни профессионального самосознания педагога. В структуру профессионального самосознания он включает когнитивный, аффективный, поведенческий компоненты. Среди уровней профессионального самосознания он выделяет: регулятивно-прагматический, эгоцентрический, стереотипно-зависимый, субъектно-универсальный. Высший уровень профессионального самосознания – субъектно-универсальный, который отличается творческим началом, эмоциональным принятием своих воспитанников, направленностью на создание условий для их личностного роста, а также на постоянное саморазвитие.

Целью занятий курсов повышения квалификации воспитателей дошкольных образовательных учреждений в плане повышения их профессиональной психологической компетентности является формирование у педагогов профессиональной направленности на развитие личности ребенка, а также мотивации к повышению своей профессиональной компетентности.

Развития личностной и профессиональной компетенции педагогов невозможно добиться без активного внедрения психологических технологий. Особенностью психотехнологий является их направленность на изменение личности, на раскрытие и развитие индивидуальности людей, активизацию и реализацию внутреннего потенциала. В системе повышения квалификации педагогов ДОУ основой становления их профессиональной и личностной компетентности могут служить разные типы тренингов: тренинги, направленные на развитие коммуникативной компетентности, креативности, ассертивности педагога, на обучение методам и прие-

мам работы с родителями. В ходе этих занятий воспитатели также обучаются приемам рефлексии.

По данным И.А.Модиной [12], у современных дошкольников базовые игровые способности и умения (к принятию и удержанию роли, к вхождению в образ и др.) проявляются лишь в элементарной, зачаточной форме, которая соответствует младшему дошкольному возрасту, а иногда и вовсе не проявляются. В связи с этим мы решили ввести в систему повышения квалификации практические занятия, направленные на развитие субъектной позиции воспитателя в игре (по данным И.А.Модиной, у 21,4 % педагогов отсутствует, как сформированное умение играть, так и субъектная позиция в игре; у 61,2% - умение играть развита, но субъектная позиция не сложилась; у 11,6% - наблюдается дисгармонизация игры: уровень развития умения играть значительно превышает уровень развития субъектной позиции. Эти позиции сбалансированы, игра развита гармонично на высоком и среднем уровне – соответственно у 2,9% обследованных взрослых). Наши наблюдения за воспитателями во время занятий в процессе моделирования ими сюжетных игр в подгруппах подтверждают, что субъектная позиция у воспитателей в игре недостаточно развита. Воспитатели в этом сами в этом убеждаются в ходе анализа своих игр, сравнения своей игры с игрой участников других групп.

В ходе рефлексии в конце занятий можно заметить, что у многих воспитателей появляется желание активно развиваться в профессиональном и личностном плане.

Важным составляющим в системе повышения квалификации является ознакомление педагогов с психологическими особенностями детей на основе периодизаций психического развития, так как многие педагоги не обладают интегративным психологическим знанием о психологических особенностях детей дошкольного возраста. Педагоги также знакомятся с вариантами психического развития детей по агрессивному, тревожному, гиперактивному, аутичному типам, с особенностями работы с одаренными детьми, технологиями работы по различным образовательным областям.

На кафедре разработаны учебные программы для педагогов дошкольных учреждений с учетом направлений работы дошкольных образовательных учреждений: «Разви-

тие интеллектуальной культуры ребенка-дошкольника в условиях стандартизации», «Развитие художественного творчества дошкольников», «Формирование у дошкольников физических качеств и потребности в двигательной активности». Для инструкторов по физической культуре повышение квалификации проводится по программе – «Формирование у дошкольников ценностного отношения к занятиям по физической культуре», для музыкальных руководителей – «Музыкальное развитие в условиях ДОУ». Воспитатели, работающие в группах раннего возраста повышают свою квалификацию по программе «Развивающий потенциал педагогического взаимодействия с детьми раннего возраста». С учетом того, что в федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования особое внимание уделяется игре, работе с семьей, воспитатели могут выбрать для повышения квалификации следующие программы: «Игровая деятельность как условие развития ребенка-дошкольника», «Современные методики взаимодействия педагога с семьей».

Выводы. Развитию личностной и профессиональной психологической компетенции воспитателей дошкольных образовательных учреждений в системе дополнительного образования и повышения квалификации педагогических работников способствуют ознакомление с психологическими особенностями детей, особенностями работы с ними, а также технологиями работы по различным образовательным областям. Особое место в развитии психологической компетентности воспитателей занимают психологические технологии, в частности, тренинги, направленные на развитие коммуникативной компетентности, креативности, ассертивности педагога, на обучение методам и приемам работы с родителями.

Литература

1. *Вачков, И.В.* Уровни профессионального самосознания учителя // Школьный психолог. - 2000. - № 5. - С. 34-37.
2. *Гоноболин, Ф.Н.* О некоторых психологических качествах личности учителя // Вопросы психологии. - 1975. - № 1. - С. 100-111.
3. *Давыдов, О.И., Майер, А.А.* Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями. - Санкт-Петербург: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2013. - 128 с.
4. *Кан-Калик, В.А.* Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.
5. *Кузьмина, Н.В.* Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. - Л.: Изд-во Лен.ун-та, 1967. - 183 с.
6. *Лобанова, Н.Н.* Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования // Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов: Проблемы, поиск, опыт. - СПб., 1992. - С.12-19.
7. *Лукьянова, М.И.* Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: Монография. - Ульяновск: УИПКПРО, 2002. - 184 с.
8. *Лукьянова, М.И.* Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия // Управление дошкольным образовательным учреждением. - 2007. - № 1. - С. 15-21.
9. *Маркова, А.К.* Психология труда учителя. Кн. Для учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
10. *Маслоу, А.* Самоактуализация // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М., 1998. - 243 с.
11. *Митина, Л.М.* Учитель как личность и профессионал. - М., 1994. - 254 с.
12. *Модина, И.А.* Развитие игровой деятельности педагогов ДОУ как условие психологической подготовки детей к школьному обучению. - Диссертация...канд. психол. наук. - М, 2008. - 188 с.
13. *Сластенин, В.А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. - М.: Просвещение, 1976. - 160 с.
14. *Слободчиков, В.И.* Периодизация развития как основа проектирования образовательного пространства // Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. - М.: Интерпракс, 1994. - С. 53-62.
15. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». - 2002. - URL: <http://eidos.ru/journal/htm>.
16. *Шишов, С.Е.* Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1999. - № 2. - С.17-20.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

САМОВОСПИТАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ

С.С.Космодемьянская

Аннотация

В данной статье автор поднимает проблему профессиональной подготовки студента как будущего учителя химии и пути ее решения через формирование саморазвития и самовоспитания студента в образовательном пространстве «школа-вуз-школа».

Ключевые слова: методика обучения химии, студент, саморазвитие, самовоспитание, педагогическая рефлексия, педагогическая практика.

Abstract

In this article the author raises the problem of professional training of the student as a future teacher of chemistry and ways of its solution by means of the formation of student's self-development and self-education in the educational space "school-university-school".

Keywords: technique of teaching chemistry, student, self-development, self-education, pedagogical reflection, pedagogical practice.

Современное российское общество в настоящее время проходит очередной период изменений, который характеризуется преобразованиями в российской экономике, а, значит, и в отечественном образовании. Определение основной тенденции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации (на период до 2020 года) как результат вступления России во Всемирную торговую организацию (2012 год) предусматривает повышение уровня подготовки конкурентоспособных специалистов, то есть, качества профессиональной подготовки кадров. В современной школе востребован конкурентоспособный учитель, специалист новой формации. История методики обучения химии показывает, что молодому учителю химии нельзя ограничиваться знанием и владением теоретических основ химических наук и практической методики проведения химического эксперимента, основных технологий педагогики и психологии. Все это является основой профессионального становления молодого специалиста, но не может полностью удовлетворить запросы общества в соответствии с потребностями рынка труда. Уровень подготовки молодого специалиста должен соответствовать единому комплексу современных требований работодателя к

системе подготовки кадров в профессиональном образовании. Именно здесь происходит формирование педагогического мышления, профессиональных компетенций, технологических умений и непосредственно самой личности учителя химии.

Практика преподавания химии в школе и в вузе показала, что правильно организованное современное профессиональное химическое образование в высшей школе создает необходимые условия для саморазвития и самовоспитания личности студента как будущего учителя химии.

Определение особенностей формирования саморазвития и самовоспитания студента как начинающего учителя химии прошло на основе анализа передового научно-педагогического опыта и обобщения личного педагогического опыта – обучение в педагогическом вузе, 5-тилетняя (прямая и пассивная) педагогическая практика в период обучения, педагогический стаж (25 лет), руководство педагогической практикой студентов на протяжении последних 9-и лет.

Работа по изучению данного вопроса проходила на занятиях по методическим дисциплинам для студентов 3-5-х курсов (очная форма обучения): специалитет «Биология с дополнительной специальностью «Хи-

мия» и «Химия с дополнительной специальностью «Биология», бакалавриат «Естественнонаучное образование. Химия» и «Педагогическое образование. Химия». При этом использовались следующие формы работы:

- приемы непосредственного самопознания студентами (рефлексия своей деятельности; самонаблюдение; самоанализ своих уроков/внеклассных мероприятий в ходе педагогической практики (3-5-е курсы) или проведения фрагментов уроков (в ходе практических занятий по методическим дисциплинам), анализ участия студентов в мастерской по демонстрационному и ученическому эксперименту);

- приемы опосредованного самопознания (проведение анализа своих уроков и внеклассного мероприятия с аналогичными формами организации обучения других студентов с выявлением положительного опыта и недочетов);

- приемы анализа психолого-педагогической литературы в соответствии с изучаемым лекционным материалом.

Анализ наблюдений показал, что в процессе самовоспитания возможно занижение или завышение самооценки студентом. Для предупреждения этого действия полностью включаем студентов с первых же занятий в специфику подготовки к «школьному периоду деятельности» с позиций учителя (инверсия ролей). Этот термин очень показателен, так как, если обучить студента основам химических наук (неорганическая, аналитическая, общая, органическая, физическая и т.д.) и методических наук, но не способствовать развитию практического навыка, то студент так и останется носителем информации по химии для учащихся. Инверсия ролей – глубокий процесс, затрагивающий психолого-педагогическую основу становления молодого учителя химии. С первых занятий по методическим дисциплинам первокурсники должны ощущать себя с позиций учителя. Со студентами анализируем методический стиль работы учителя/учителей их школы, разбираем особенности ведения уроков химии или внеклассных мероприятий, определяем уровень пропедевтической работы учителя химии, анализируем ситуации, проходящие на уроках химии или во внеурочное время и т.д.

Формирование успешного учителя химии начинается в процессе профессиональной

подготовки студента к его профессиональной деятельности [1, с. 26-28]. К категориям, которые рассматриваются как субъективное отношение студента к своей будущей профессии учителя химии, можно отнести самообразование, самооценку, самовоспитание, самоопределение, самореализацию и другие характеристики.

В литературе самовоспитание обычно рассматривается как сознательная, целенаправленная деятельность человека, которая направлена на совершенствование положительных и преодоление (или профилактика) отрицательных своих качеств, а уровень самовоспитания выступает результатом воспитания личности в целом.

Самообразование молодого специалиста всегда имеет целью повышение образовательного уровня [2]. Ведущую роль в самообразовании студента играет его самоопределение, осознание личностного выбора человеком своего места в системе социальных отношений. Механизмы процессов самообразования и самовоспитания студента действуют одновременно, взаимно дополняют друг друга и являются причиной совместного развития.

Как один из примеров формирования самовоспитания хотим предложить следующий. В 80-90-е годы в педагогическом вузе на практических занятиях пример ведения урока показывал один студент, а остальные пассивно выступали в роли учащихся. На наших методических занятиях организуется более глубокое погружение студентов в профессиональную деятельность – в ходе одного занятия студенты показывают не целый урок полностью, а фрагмент любых этапов урока на выбор самого студента. Это позволяет выступить в роли учителя химии практически всем студентам. Каждый из них составляет анализ фрагмента урока, отмечая его положительные стороны и недочеты, характеризует формы работы учителя с учениками, правильную организацию записей на доске, ведение записей в тетрадях учеников, организацию работы с учебником, методическую четкость демонстрации и/или проведения эксперимента и т.д. При этом студент сознательно усваивает профессиональный опыт и самосовершенствуется, так как происходит сравнение своих действий на основе наблюдений за деятельностью другого студента и

самооценки личного опыта в методике ведения урока. Устный анализ фрагмента урока всегда рекомендуем начинать с выявления его положительных сторон, так как открытый урок сопровождается определенным стрессом самого выступающего студента. При этом остальные студенты получают практические навыки правильного анализа фрагмента урока и корректного его озвучивания. Но в силу определенной совместной деятельности студентов одной группы выступающий всегда может рассчитывать на помощь со стороны своих товарищей.

В школе студенту придется надеяться только на себя. Это достаточно четко проявляется при организации мероприятий в ходе традиционной «Недели химии», проводимой сотрудниками нашей кафедры 19 лет. Студенты составляют сценарий мероприятия с применением демонстрационного эксперимента и отрабатывают технику практикума. На эти мероприятия обычно приглашаются учащиеся 7-11-х классов школ г.Казани. Личная ответственность студента повышается за счет осознания доли своего участия, т.к. весь сценарий (как мозаика) состоит из отдельных компонентов (пазлов) вложенного труда студентов. Наблюдения и беседы с организаторами при анализе таких мероприятий показали, что чувство ответственности заставляет студента организовать свою деятельность более четко и методически правильно.

Следующий «параллельный» термин формирования личности студента как будущего учителя химии – это «саморегуляция». Эти понятия связаны с развитием регуляторных механизмов сознания, но самовоспитание учитывает уровень свойств личности студента и деятельности, а саморегуляция рассматривается на уровне психических процессов, действий человека и психофизиологических состояний. Поэтому саморегуляция студентов позволяет регулировать собственную активность и поступки.

Анализ анкет по первичной готовности студентов к педагогической деятельности показал определенную долю страха/боязни детской аудитории, опасения сказать «что-то не то или неправильно», «неумение удержать дисциплину класса» и т.д. По окончании педагогической практики проводим итоговое анкетирование студентов, которое дополняет письменный анализ деятельности в «Дневни-

ках педагогической практики». В качестве полученных личных достижений студенты отмечают: акцентирование внимания учащихся на сложных вопросах урока при использовании различных методических приемов и элементов педагогических технологий, методически правильная организация обратной связи, мотивация учащихся, более частое проведение демонстрации химического эксперимента по сравнению с прошлым годом, рациональное применение дополнительного материала при подготовке к уроку, определенная уверенность молодого учителя на уроке. Эти данные показывают, что процесс подготовки и проведения уроков химии способствует развитию саморегуляции молодого специалиста.

На лабораторно-практических занятиях по методическим дисциплинам используем метод кейсов, т.е., метод конкретных ситуаций. Обычно кейс-метод рассматривается как инструмент, позволяющий студенту перевести приобретенные им теоретические знания по методике обучения химии на решение практических задач. В настоящее время нашли применение две системы кейс-метода: американская и европейская. Первая рассматривает поиск одного-единственного правильного варианта решения проблемы. Вторая подразумевает существование вариативности (множественности) правильных подходов решения проблемы. Мы придерживаемся второго типа кейс-методов. Нельзя акцентировать свое внимание на единственно правильном ответе в указанной ситуации. Каждый студент как будущий учитель химии находит наиболее верный путь предотвращения или решения назревшей проблемы, и это зависит от уровня обученности класса, методики преподавания самого учителя и других факторов. Поэтому заранее определить единственный выход из создавшейся ситуации нелогично. Студент должен научиться ощущать себя в роли учителя и уметь правильно решать педагогические вопросы.

Несмотря на доминирующее использование кейс-метода в области бизнеса, его применение в методике высшей школы максимально приближает студентов к профессиональному становлению и мотивирует их саморазвитие и самовоспитание.

Опыт показывает, что все вышеуказанные приемы работы в ходе преподавания методических дисциплин мотивируют студентов к самопознанию и самооцениванию. При этом выявляются не только пробелы в знаниях, но и наблюдается формирование или корректирование индивидуальной программы студентов бакалавриата по повышению самообразования, что можно оценить с позиций персонифицированного подхода в подготовке молодого специалиста [3].

Для развития личности молодого учителя химии необходимо поощрение развития внешней и внутренней сторон индивидуализации, влияющей на его профессиональное становление. Осознание студентом себя как учителя химии происходит через принятие педагогического опыта и профессиональных ценностей. На первых методических занятиях студентам предлагаем поработать с названиями методических тем учителей своей школы для дальнейшего формулирования личной темы для папки «Педагогического мастерства». В дальнейшем саморазвитие студента происходит при составлении планов-конспектов уроков и внеклассных мероприятий, применения элементов различных современных педагогических технологий в ходе подготовки и проведения уроков, решении творческих задач, в анализах и самоанализах уроков и внеклассных мероприятий, при выполнении заданий обучающего и контролирующего характера и т.д.

Практика показывает, что студенту 4-5-х курсов (и молодому учителю) проще организовать методически правильный урок, чем дать качественный самоанализ. Подобного рода сложности возникают по причине недостаточной уверенности студентов в значимости своего действия и уровня развития педагогической рефлексии.

Термин «педагогическая рефлексия» (*reflection*) часто используется на одном уровне с «взаимопонимание» и «самооценка». В нашем случае рефлексия можно рассматривать как самонаблюдение и самопознание профессиональной деятельности студентки, которое направлено на осмысление собственных действий. Студенты в ходе подготовки к педагогической практике вырабатывают свою методику преподавания химии. Этому способствуют демонстрация и обсуждение фрагментов уроков на методических

занятиях, анализ посещенных уроков химии или анализ фрагментов видеоуроков студентов старших курсов в школах.

Итак, развитие рефлексии складывается из трех составляющих: процесса обращения назад (анализ собственных уроков по химии или уроков других студентов/учителей), процесса самопознания субъектом (студентом) своего внутреннего мира и процесса осмысления педагогических реалий в деятельности. Поэтому знания и рефлексия взаимно дополняют друг друга в едином и непрерывном процессе.

Уже несколько лет привлекаем студентов младших курсов к анализу уроков химии (выборочно) более старших студентов. Педагогическая практика студентов 5го курса происходит с ноября. На их уроки приглашаются студенты 4-го курса, которые выходят на педагогическую практику через два месяца. А их уроки посещаются студентами 3-го курса, которые начинают изучение методического курса «Теория и методика обучения химии» в феврале-месяце. Таким образом, наблюдается определенная преемственность студентов в получении практического опыта. Каждый год практически 80% студентов отмечают необходимость организации такой практики, так она позволяет ближе прочувствовать особенности педагогической деятельности для самого студента. Более 50% опрошенных изъявляют проходить практику в той или иной конкретной школе.

Уровень сформированности педагогической рефлексии в дальнейшем будет являться основой развития профессионального мастерства и профессионального совершенствования.

Наши экспериментальные исследования показывают, что полное погружение студентов в педагогическую деятельность происходит на этапе педагогической практики, которая является своеобразным индикатором готовности студента к профессиональной деятельности. Но этот вопрос более полно будет раскрыт в следующей статье.

Итак, формирование личности студента как будущего учителя химии происходит при взаимодействии двух процессов – саморазвития и самовоспитания. При этом формирование самопонимания и самооценки открывает студенту внутренние возможности для понимания самого себя как начинающего

учителя, что способствует становлению молодого специалиста.

Литература

1. Космодемьянская, С.С. Методика обучения химии. Учебное пособие / С.С.Космодемьянская, С.И.Гильманшина. – Казань: ТГГПУ, 2011. – 136 с.
2. Осипов, П.Н. Единство воспитания и самовоспитания как основа подготовки конкурентоспособных специалистов // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 4. – С. 3-8.
3. Габдулхаков, В.Ф. Диверсификация образования и новая модель подготовки учителя // Образование и развитие. – 2013. – № 4 (38). – С. 3-10.

УДК 37.013

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ХИМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

С.И.Гильманшина, Р.К.Ямалтдинов

Аннотация

Рассмотрено понятие «новая информационно-образовательная среда». Указаны педагогические условия формирования эколого-химической культуры личности в условиях новой информационно-образовательной среды. Разработанные электронные ресурсы для формирования эколого-химической культуры учащихся представлены как элемент информационных технологий.

Ключевые слова: эколого-химическая культура, информационно-образовательная среда, электронные образовательные ресурсы.

Abstract

The article presents the concept of "new information-educational environment". Pedagogical conditions of formation of ecological culture and chemical identity in the new educational environment are shown. The designed electronic resources to foster ecological and chemical culture of pupils are presented as an element of information technology.

Keywords: ecological and chemical culture, information-educational environment, electronic educational resources.

В современном мире сохранение среды обитания и здоровья человека являются одной из самых важных категорий в системе ценностей общества. Поскольку химический компонент считается определяющим в глобальном антропогенном воздействии на окружающую среду, эколого-химическую культуру можно считать необходимым элементом образованности современного человека, способствующим развитию внутреннего чувства ответственности и долга по отношению ко всему живому.

Эколого-химическая культура, мы полагаем, отражает во взаимосвязи химическую и эколого-правовую грамотность по регуляции деятельности человека и природы, обеспечению качества окружающей природной среды в условиях постиндустриального, информационного общества. Без химической продукции (катализаторов, сорбентов, реактивов) не представляется возможным осуществление реальных мероприятий по

охране окружающей среды. Практически все методы очистки, переработки отходов, оценки уровня загрязнения в основе своей химические. Следовательно, в решении экологических проблем велика роль химических знаний, которые способствуют пониманию сути закономерностей, действующих в экосистемах. Грамотность большинства людей в вопросах взаимосвязи химии и экологии как эколого-химическая компетенция, согласно Н.В.Горбенко [3], на начальном этапе формируется в школе через элективные курсы. Данная компетенция позволяет оценить результат обучения в соответствии с современными требованиями государственных стандартов. Эколого-химическая культура – более широкое понятие, является необходимым элементом общей культуры личности. Эколого-химическая культура включает соответствующие компетенции, культуру мышления, познавательной деятельности, труда и духовного общения с природой и формирует-

ся в процессе естественнонаучного образования.

В государственных образовательных стандартах нового поколения, кроме содержания образования и требований к его результатам, представлены требования к образовательной среде. Это связано с тем, что традиционная образовательная среда не может в полной мере обеспечить достижение обозначенных в стандарте современных образовательных результатов. Встал вопрос о формировании новой образовательной среды на основе современных технологий обучения – информационно-коммуникационных технологий, применение которых перспективно для реализации и развития образовательных потребностей и познавательных способностей учащихся.

Современное естественнонаучное образование немислимо без активного применения информационных технологий. Информационная компетентность является одной из целей общего образования. Она предполагает комплексное умение самостоятельно находить необходимую информацию, ее анализировать, представлять и передавать, а также моделировать, проектировать объекты и процессы, реализовывать проекты. Следовательно, формирование эколого-химической культуры средствами информационных технологий в результате системной реализации межпредметных связей *информатика – химия* становится важной проблемой современной дидактики, хотя вопросы информатизация образования всегда привлекали внимание исследователей [1, 2, 4, 5 и др.].

В целом, формирование эколого-химической культуры средствами информационных технологий предполагает формирование соответствующих качеств личности в результате применения совокупности программно-технологических средств, включая интернет, объединенных в систему сбора, хранения, обработки и распространения эколого-химической информации.

Понимание прямой связи человека с природой и необходимости сохранения устойчивой естественной среды обитания живых организмов приходит не сразу, его надо методично воспитывать, подбирая для учащихся интересный учебный материал. Применение электронных образовательных

ресурсов как элемента информационных технологий позволяет гармонично, концентрированно и ненавязчиво интегрировать в химическое образование материал, способный вызвать интерес. Это биографические справки об ученых, объяснение загадок природы, виртуальное рациональное и нерациональное природопользование и др. Кроме того, наглядно продемонстрировать без вреда для природы воздействие химического производства (его отходов или вредных химических выбросов), выхлопных газов, несанкционированного хранения мусора на окружающую среду, представить компьютерные анимационные и виртуальные модели техногенных явлений и катастроф.

Важным является и то, что компьютерные технологии позволяют в учебном процессе совместить игровую и учебную познавательную деятельность. Всякое познание начинается с удивления. Удивление, вызванное новым, ведет к развитию любознательности (чувствительности к проблемам в окружающем мире) с последующим формированием у школьников устойчивого интереса к предмету (например, к химии) и мотивации к его изучению как источнику знаний для успешной природоохранной деятельности.

Однако следует помнить, что, умения, сформированные в виртуальном мире, не всегда адекватны по отношению к реальным объектам и применимы в реальном мире. Необходимы педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования реальной эколого-химической культуры средствами информационных технологий. Исследование показало, что такими являются: а) применение компьютерных элективных курсов, направленных на формирование эколого-химической культуры и стимулирующих внеурочную самостоятельную работу; б) оптимальное обновление содержания подготовки по химии в соответствии с современными возможностями информационных технологий с целью формирования системности знаний; в) учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся при формировании естественнонаучных знаний на основе экологического подхода и проектного метода обучения; г) организация групповой природоохранной деятельности и общения в природной среде.

Деятельность педагога, направленная на формирование эколого-химической культуры учащихся в процессе изучения химии, предполагает подбор химических задач с экологическим аспектом, дифференцированных индивидуальных эколого-химических проектов с применением мультимедийных презентаций, электронных образовательных ресурсов эколого-химической направленности, включающих инновационные формы контроля знаний.

Анализ роли информационных технологий в системе формирования эколого-химической культуры учащихся позволяет заключить, что особое внимание стоит уделить образовательной среде Moodle. Дистанционная образовательная среда Moodle («Moodle Object-Oriented Dynamic Learning Environment») – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая оболочка. Она служит системой создания учебных курсов по любым дисциплинам (включая эколого-химической ориентации), управления ими и внедрения их в реальный образовательный процесс вуза и школы. Преимущество дистанционной образовательной среды Moodle в процессе формирования эколого-химической культуры учащихся связано со следующими ее характеристиками: дружественный интерфейс, работа с системой не требует специальных знаний; гибкость в создании курсов в системе; высокая степень наглядности (учащиеся имеют возможность видеть способы решения эколого-химических проблем другими людьми, находить и исправлять допущенные ошибки); возможности самоконтроля (учащийся может пройти тест без оценивания с выделением допущенных ошибок, можно ограничить число прохождения теста и попыток ответа на конкретный вопрос теста), обучения в любое удобное время, многократного прохождения (изучения) материала, возвращения к пройденному модулю. Электронные образовательные ресурсы и их реализация в среде Moodle позволяют осуществлять личностно ориентированное обучение химии, дифференцировать задания, интенсифицировать процесс обучения.

Нами разработан электронный образовательный курс в виде комплекса мультимедийных учебных презентаций, включающий знакомство с дисперсными системами в

школьной химии и элективном курсе профильного обучения, посвященном химическим основам охраны окружающей среды. Цель комплекса – показать значимость химических знаний в решении проблемы охраны окружающей среды и повышение мотивации изучения химии. Для этого в простой наглядной форме представлен материал, демонстрирующий то, что человек живет в окружении дисперсных систем (атмосфера, почва, продукты питания), которые изучает химия. Вводятся понятия дисперсные системы, аэрозоли, пены, эмульсии, золи, твердые пены. Раскрывается сущность, оптические свойства, объясняется их устойчивость и разрушение. Приводятся опыты по получению пен, эмульсий, гелей, золь. Представлено строение коллоидных частиц и соответствующие задачи. Уделено внимание процессу коагуляции в природе. Делается вывод, что в дисперсном состоянии может находиться любое вещество и, в свою очередь, загрязнитель окружающей среды.

Следует уточнить, что электронное образовательное пространство формирования эколого-химической культуры является открытой системой, ориентированной на постоянное и непрерывное развитие учащихся. Его создание возможно посредством разработки и внедрения авторского материала (требуется время и информационная грамотность педагогов), покупки коммерческого пакета программного обеспечения (требуется дополнительное финансирование), применения открытых образовательных ресурсов, наконец, в результате разумного сочетания коммерческих, авторских и открытых электронных образовательных ресурсов (что представляется наиболее рациональным).

Экспериментальная апробация курса показала высокие результаты по всем показателям эколого-химической культуры. В то же время был сделан вывод о том, что наиболее важными критериями сформированности эколого-химической культуры личности должны быть качество химических знаний и уровень экологической направленности личности (на поведенческом уровне).

Литература

1. Абасова, С.Э. Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании / С.Э.Абасова, С.Г.Абдуллаев. Реж. доступа:

- http://www.rsvpu.ru/filedirectory/3468/nito2011_1.pdf.
2. *Гильманшина, С.И.* Создание единого электронного образовательного пространства при обучении химии / С.И. Гильманшина, Н.С. Моторыгина // *Chemistry Education* – 2011, 14–15 November 2011, Riga, Latvia. – Riga: University of Latvia, 2011. – P. 211–214.
 3. *Горбенко, Н.В.* Педагогические условия формирования и развития химико-экологической компетентности старшеклассников через элективные курсы / Н.В. Горбенко / Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 16 с.
 4. *Ившина, Г.В.* Развитие математической культуры средствами информационных и коммуникационных технологий в обучении студентов гуманитарного профиля: монография / Г.В. Ившина, К.К. Исмагилова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – 164 с.
 5. *Хузиахметов, А.Н., Насибуллов, Р.Р.* Структура и содержание дистанционного обучения в системе высшего профессионального образования / А.Н. Хузиахметов, Р.Р. Насибуллов // *Образование и саморазвитие*. – 2012. – № 5 (33). – С. 42-46.

УДК 378.147:51 + 378.31

О МЕТАКОГНИТИВНЫХ ИНВАРИАНТАХ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ КУРСОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В.П. Некрасов

Аннотация

Предлагается подход к формированию когнитивных компетенций на основе включения в методическую систему метакогнитивных инвариантов, выражающих основные понятийные связи. Экспериментально установлено, что учёт понятийных связей путём включения в курс предложенных инвариантов повышает качество усвоения студентами учебного материала.

Ключевые слова: метакогнитивный инвариант, метапредметное умение, понятийная связь, топология модели учебного курса.

Abstract

The article proposes an approach to form higher school students' cognitive competences by including into the methods system metacognitive invariants which express fundamental concepts links. Experiments proved that the fundamental concepts links taken into consideration and included into the academic course encourages students' academic material acquisition to enhance.

Keywords: metacognitive invariant, metasubject skills, concept link, academic course model topology.

В настоящее время в сфере высшего профессионального образования окончательно утвердилась компетентностная парадигма, закреплённая в Федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения. Переход на неё стал возможным благодаря работе плеяды исследователей, осуществивших теоретическую разработку системы компетенций. Значительное внимание при этом было, естественно, уделено тем компетенциям, которые в принятой до того знаниевой парадигме почти не находили своего отражения — информационным, общекультурным, коммуникативным, социальным и т.д.

Что касается когнитивной компетенции, которая обеспечивает готовность и способность выпускника образовательного учреждения ставить и решать познавательные

задачи, принимать нестандартные решения, формулировать и разрешать проблемные ситуации, проводить исследования и вести другую разнообразную интеллектуальную деятельность, то теоретической разработке данной компетенции в работах как зарубежных, так и отечественных учёных, внимания уделялось, на наш взгляд, недостаточно. Выражаясь более точно, отметим, что основное внимание здесь оказалось сосредоточенным на воспитании готовности к решению продуктивных и творческих задач в рамках *одного* предмета, а нередко даже в пределах *одной* изучаемой темы. В этих исследованиях в качестве «механизма» формирования когнитивных компетенций, как правило, предлагается простое расширение спектра учебных задач с тем, чтобы заставить студента применить полученные им знания и

умения в нестандартных ситуациях. Фактически и на теории, и на практических занятиях мы говорим студенту «Делай так, и у тебя всё получится». Такой механизм можно охарактеризовать как локальный уровень овладения когнитивными компетенциями — воспитываемая готовность применить полученные знания ограничена окрестностью изучаемого в данный момент материала.

Для развития данной компетенции мы в своём исследовании обратились к тому, что называется надпредметными и метапредметными знаниями и умениями. В современной педагогике к ним относят такие *знания и умения, которые будучи формируемыми в рамках различных дисциплин, имеют отчётливо выраженные общие характеристики, задавая обобщённые способы действия при решении тех или иных задач*. Метапредметные умения проявляют себя в умениях видеть общность в тех или иных явлениях (в том числе, в применяемых методах), в единстве схем рассуждений, в аргументированном переносе свойств одних объектов на другие, в экстраполяции по аналогии и т.п.

Чтобы построить педагогическую модель развития метапредметных знаний и умений, необходимо охарактеризовать фигурирующие в ней структуры как категорию. Мы определили их как категорию *понятийных связей*, т.е. то, что может быть выражено как *инвариант* в различных понятиях, подходах, методах решений и т.п. Напомним, что под инвариантом понимают такую характеристику объекта, процесса или явления, которая остаётся неизменной при выполнении той или иной группы действий. В нашем случае речь идёт об универсальных логических действиях, осуществляемых человеком в когнитивном процессе. Поэтому нами для таких инвариантов выбрано название *метакогнитивные инварианты*.

В наших исследованиях суммированы понятийные связи и приведена их классификация [1, 4]. По нашему мнению, эти связи являются проявлением соответствующих метакогнитивных инвариантов. К важнейшим из них относятся: изоморфизм, языковое представление, наследование, топологические узлы (источник и сток).

Приведём соответствующие определения и проиллюстрируем примерами из раз-

личных областей знаний проявление и когнитивную роль рассматриваемых инвариантов.

1. *Изоморфизм*. Понятие А изоморфно понятию В, если между составляющими их элементами имеется взаимно-однозначное соответствие, сохраняющее структурные связи.

Изоморфизм — это один из наиболее сильных метакогнитивных инвариантов, заставляющих студента с одной стороны видеть, какие свойства изучаемых объектов или какие факторы, обуславливающие протекание процесса, являются существенными, а какие нет. С другой стороны, понимание изоморфизма разных объектов позволяет выбрать ту форму объекта, с которой более удобно организовать работу.

К примеру, в дискретной математике наиболее ярким проявлением данной понятийной связи является изоморфизм теоретико-множественных и логических операций. В физике таковым является изоморфизм колебательных процессов — механического (маятник) и электро-магнитного (колебательный контур).

Но если изоморфизм освоен не как понятийная связь, т.е. не метапредметно, а только в рамках конкретных тем, то он не становится структурой, способствующей формированию когнитивной компетенции. Выпускник просто не будет оперировать этим важным понятием в своей профессиональной деятельности или, что ещё хуже, будет скрыто подразумевать изоморфизм ситуаций в тех случаях, когда его реально не существует. Проиллюстрируем это кратким описанием психолого-педагогического эксперимента, который был проведен А.В.Брушлинским [5].

Испытуемому, познакомившемуся до этого с теорией горения свечи в обычных земных условиях, был задан вопрос, как будет проходить процесс горения на космическом корабле в условиях невесомости. Все компоненты системы — стеариновая свеча, фитиль, окружающий воздух, содержащий кислород для горения — остались теми же. Поэтому испытуемый пришел к выводу, что процесс будет проходить точно так же, как и на Земле. На самом деле ситуации неизоморфны, поскольку отсутствуют гравитационные связи, а значит и конвекционные потоки, которые будут уносить продукты горения, замещая их кислородом. Причина неудачи

испытуемого в несформированности у него этого фундаментального когнитивного инструмента, каковым является анализ на изоморфность. Выпускник, не имеющий в своем арсенале этой когнитивной структуры, будет обречён на ошибочные решения, поскольку не сможет адаптировать имеющиеся у него знания — понятийный аппарат и алгоритмы — к решению реальной задачи.

2. *Языковое представление.* Понятие В входит в язык представления понятия А, если изложение понятия А осуществимо с использованием понятия В. При этом понятия А и В рассматриваются как самостоятельные объекты.

Например, понятие «граф» является языком представления понятия «бинарное отношение». Понятие «таблица» является языком представления понятия «*n*-арное отношение». В то же время понятия «граф» и «таблица» — вполне самостоятельные объекты, обладающие собственными свойствами и приложениями, не зависящими от понятия «отношение».

Важность применения метакогнитивного инварианта «языковое представление» характеризует следующий пример.

Задача. Автоматическая линия предназначена для изготовления некоторого прибора. Этот прибор состоит из двух блоков, на соединение которых автомат тратит 3 секунды (с). На изготовление первого блока с ис-

пользованием схем С1 и С2 требуется 5 с, а на изготовление второго блока, в котором используются схемы С2 и С3, требуется 6 с. Схема С1 конструируется из деталей Д1 и Д2, на её изготовление требуется 4 с; схема С2 конструируется из деталей Д2 и Д3, на её изготовление требуется 3 с; схема С3 использует только одну деталь — Д3, поэтому на изготовление этой схемы требуется 2 с. Изготовление деталей Д1, Д2 и Д3 не зависит друг от друга и может быть начато одновременно, при этом на изготовление детали Д1 требуется 7 с, на изготовление детали Д2 — 8 с, а на изготовление детали Д3 — 9 с. Сборку каждой схемы можно начинать сразу, как только готовы нужные для неё детали, а сборку каждого блока — как только готовы нужные для него схемы. Какое наименьшее время нужно запланировать на изготовление данного прибора?

Из текста примера понятно, что прибор изготавливается из блоков, блоки — из схем, а схемы — из деталей. Но из текстового языка формулировки задания непонятно как решать задачу. Студенты, у которых сформировано довольно стандартное когнитивное умение свёртывать информацию (а это один из приёмов языкового представления), довольно быстро догадываются сформировать из данных задачи таблицу, например, такую, как таблица 1.

Таблица 1

Представление данных задачи

Объект	Детали			Схемы			Блоки		Прибор
	Д1	Д2	Д3	С1	С2	С3	Бл1	Бл2	
Время изготовления	7	8	9	4	3	2	5	6	3

Но и этот язык представления недостаточно информативен, ибо он не отражает связей между деталями и схемами, между схемами и блоками. Умение вскрыть недостаточность выбранного языка представления — это тоже свидетельство определённого уровня когнитивной компетентности. Вполне вероятно, что у студента возникнет идея изобразить задачу в виде ориентированного графа, у которого вершины соответ-

ствуют компонентам прибора, а дуги — связям между ними (рис. 1).

На этом языке описания решение задачи очевидно — это путь максимальной длины от начальной вершины графа до завершающей.

Следует подчеркнуть, что перед студентами ставится проблема именно отыскания языка представления, т.е. когнитивный компонент этого задания. Сам алгоритм поиска пути максимальной длины рассказывается им отдельно.

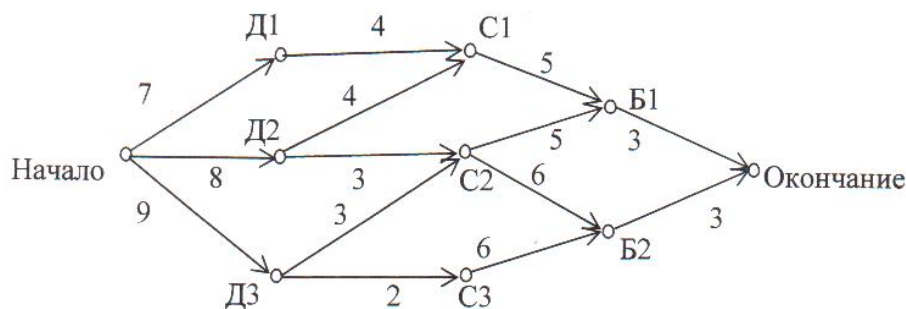


Рис. 1. Представление связей между данными

Чрезвычайно важным здесь является заключительный этап рефлексии, когда студенты сами формулируют, какого типа задачи они научились решать и в чём состоит метод решения. Степень обобщённости в выводах такой рефлексии может быть разной — от формулировки класса задач сетевого планирования до общего понимания, что методы теории графов полезны в тех случаях, когда в задаче обсуждается последовательное преобразование одних объектов в другие.

3. *Наследование*. Понятие А является объектом-наследником понятия В, если понятие А не может быть изложено без использования понятия В.

Например, понятия «бинарное отношение», «*n*-арное отношение», «граф» являются объектами-наследниками понятия «множество».

Понятие наследования играет важную роль в объектной парадигме, например, в теории программирования. На наш взгляд, наследование является когнитивной структурой, позволяющей адекватно анализировать взаимоотношения между объектами и подобъектами в системе. Поэтому освоение обучаемыми данного метакогнитивного инварианта является частью освоения ими системного подхода как метапредметного умения.

4. *Топологический узел*. Это понятие относится к методам решения задач. Нами предложено рассматривать топологические узлы двух типов: узел-источник и узел-сток.

Узел-источник подразумевает, что один и тот же метод или принцип может использоваться для решения различных задач. Хрестоматийный пример — использование понятия определённого интеграла для нахождения

площади фигуры, длины кривой, массы тела и т.д.

Узел-сток означает, что одна и та же задача может быть решена разными методами. Понимание этого, можно сказать настроенность мышления на поиск разных путей решения, даже если задача решена тем или иным способом — важная когнитивная способность любого специалиста, особенно в научно-технических профессиях.

На формирование у обучающихся этих двух разновидностей когнитивных структур делает акцент Д. Поля в своей широко известной книге [6].

Важная особенность метакогнитивных инвариантов состоит в том, что их освоение обучаемыми не увеличивает учебную нагрузку студентов, а наоборот, позволяет строить методику преподавания, делающую усвоение учебного материала более эффективным. Переходя к обсуждению их роли в методике построения обучения, отметим, прежде всего, что логическая подчинённость, приоритет которой особо подчёркивается при выстраивании любого математического курса, реально является отношением частичного, а не полного упорядочения. Уже это обстоятельство нередко приводит к тем или иным методическим конфликтам, связанным с необходимостью линейного построения курса. Если изобразить логическую зависимость между различными элементами содержания курса (понятиями, фактами, утверждениями и т.п.), то получится ориентированный граф, в котором вершинами выступают элементы содержания, а дуги указывают на логическое следование. На таком графе естественно определяется процедура измерения расстояния как длины кратчайшего пути между двумя вершинами. Тем самым

возникает понятие логической близости элементов содержания.

Однако с точки зрения методики преподавания логическая близость элементов содержания — это не единственный вид близости. Между многими понятиями существуют другие связи, обусловленные аналогиями, родственностью применяемых методов и т.д. Такие понятия оказываются близкими не в силу структуры логического следования, а ввиду действия других факторов, нередко

более значимых с дидактической и методической точек зрения. Именно к таким факторам нужно отнести и рассмотренные выше метакогнитивные инварианты, ибо они отражают характер связи между различными понятиями, сближая их в процессе освоения. Придавая интуитивному пониманию такой близости ту или иную формализованную форму, мы фактически получаем на графе, отражающем логику курса, дополнительную топологическую структуру (см. рис. 2).

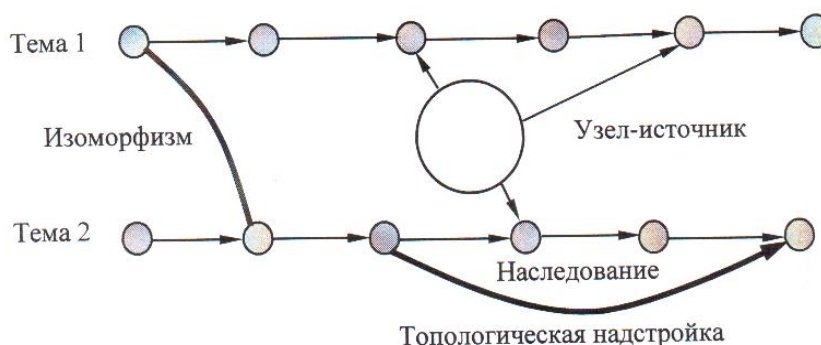


Рис. 2. Метакогнитивные инварианты в логической схеме курса

Траектория изложения материала, учитывающая понятийную близость, позволяет «сшивать» далекие части и тем самым более отчетливо представлять обучаемым интегративный характер отдельных элементов курса. Это создаёт у студентов понимание его идейной целостности, а преподавателю позволяет глубже понять взаимосвязь отдельных составляющих дисциплины. Выявление понятийных связей обеспечивает такое развитие мышления студента, которое позволяет ему владеть предметным инструментарием не на формальном, а на содержательном уровне.

Проведённый в 2008-2013 учебных годах в Уральском техническом институте связи и информатики педагогический эксперимент по использованию методики преподавания дискретной математики с учётом теории понятийных связей показал устойчивое повышение среднего балла по предмету, высокий процент студентов, сдавших экзамен с первого раза, более чем 10%-е превышение хороших и отличных оценок по сравнению с контрольной группой. Это свидетельствует о положительном влиянии теории понятийных

связей на сохранение контингента и о большей подготовленности студентов к дальнейшему обучению.

Литература

1. Гейн, А.Г., Некрасов, В.П. О количественной оценке дидактической насыщенности математического курса / А.Г.Гейн, В.П.Некрасов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — Киров, ВятГГУ, 2010. - № 4 (3). — С. 63-67.
2. Гейн, А.Г., Некрасов, В.П. Математические модели формирования понятийных связей / А.Г. Гейн, В.П.Некрасов. — Екатеринбург, УрТИСИ, 2011. - 112 с.
3. Гейн, А.Г., Некрасов, В.П. Метапредметные конструкты как факторы формирования когнитивных компетенций у выпускников вузов / А.Г.Гейн, В.П.Некрасов // Вестник Московского государственного университета. Серия 20. Педагогическое образование. — М.: МГУ, 2012, № 4. — С. 43-55.
4. Гейн, А.Г., Некрасов, В.П. Об одной модели метапредметных связей как механизме развития когнитивных компетенций выпускников вузов / А.Г.Гейн, В.П.Некрасов // Известия Уральского федерального ун-та. Серия 1.

- Проблемы образования, науки и культуры. — Екатеринбург: УрФУ, 2013, № 1. — С. 87-95.
5. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский — М.: Мысль, 1997. — 387 с.
6. Пойа, Д. Как решать задачу: пособие для учителей / Д.Пойа. — М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1959. — 207 с.

УДК 372.851

О ПРОЕКТИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Р.Г.Хакимов, А.В.Габдулхаков

Аннотация

Новая идеология подготовки учителя математики в вузах России должна предполагать формирование у него специальных умений: самостоятельного переноса методов обучения в новую ситуацию, конструирования учебного процесса, проектирования системы учебной работы и др.

Ключевые слова: математическая грамотность, новая идеология подготовки учителя математики, формирование профессиональных умений.

Abstract

A new ideology of preparation of mathematics teacher at the universities of Russia should assume the development of special abilities: to transfer your methods of teaching in the new situation, to design the educational process, to design the system of educational work and other.

Keywords: mathematical literacy, a new ideology of preparation of mathematics teacher, the formation of professional skills.

Известно, что подготовка учителя математики и информатики, удовлетворяющего современным требованиям, возможна лишь на основе системного, целостного подхода к обучению. До сих пор при составлении учебных планов преобладало перетягивание одеяла между отдельными предметами и кафедрами.

Стандарты третьего поколения показывают, что при отборе содержания предметной подготовки в университете необходимо основываться на той роли, которую играют отдельные виды математических структур в подготовке учителя математики и в его будущей профессиональной деятельности.

На всех конференциях, где шла речь о системе математического образования в средней и высшей школе, постоянно в различных аспектах высказывались опасения, связанные с принижением роли математического образования, снижением уровня математической подготовки школьников, а следовательно, возникающими проблемами преподавания математики в высшей школе. В этой связи ректор МГУ им. М.В.Ломоносова, академик РАН В.А.Садовничий подчеркивал: «Показательно, что в ходе всевозможных обсуждений темы «Образование на пороге

XXI века», а таких мероприятий было бесконечное множество, математическому образованию нигде не придавалось приоритетного значения. Даже на таком форуме, как «Всемирная конференция по высшему образованию. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. ЮНЕСКО, Париж, 5-9 октября 1998 г.» [8].

Дело в том, что профессионализации предметной подготовки учителя математики и информатики в педагогическом вузе посвящены концепция профессионально-педагогической направленности обучения (А.Г.Мордкович, Г.Л.Луканкин, Г.Г.Хамов и др.) и концепция фундаментализации опыта личности (В.Д.Шадриков, В.В.Афанасьев, Е.И.Смирнов и др.). При рассмотрении профессиональной направленности математической подготовки будущих учителей математики и информатики необходимо исходить из современного понимания профессионализма учителя математики, его профессионального мастерства. В последние десятилетия была создана целая наука о мастерстве профессиональной деятельности человека, его профессионализме – акмеология. В рамках этой науки был выделен ряд общих признаков профессионализма в разных профессиях: владение спе-

циальными знаниями о целях, содержании, объектах и средствах труда; владение специальными умениями на подготовительном, исполнительском, итоговом этапах деятельности; овладение специальными свойствами личности и характера, позволяющими осуществлять процесс и получать искомые результаты.

Новый учитель – учитель проектно-технологического типа – востребован школой и обществом.

Выявление интеллектуальной деятельности, обеспечивающей эффективное овладение математикой (ее описание, оценка, формирование в ходе обучения), ставит перед дидактикой, методикой, самим учителем принципиально новую задачу – создание дидактических материалов особого типа. Но здесь знания самой математики недостаточно. Необходимо использование психологии, обеспечивающей описание интеллектуальной деятельности, специфической для математики. Только сочетание математической и психологической компетенции учителя обеспечит не на словах, а на деле реализацию личностно ориентированного подхода к обучению.

Переход на многоуровневую систему подготовки учителей призван повысить качество математического образования и в вузе, и в школе. В школе должны появиться учителя-бакалавры, магистры, доктора.

Значимость исследования проблем подготовки профессионально компетентной и самоактуализирующейся личности педагога отмечается в современной научной литературе: общетеоретические проблемы развития личности и профессиональной компетентности нашли отражение в работах В.А.Болотова, И.А.Зимней, В.П.Зинченко, Н.В.Кузьминой, Н.Д.Никандрова, М.В.Рыжакова, В.А.Сластёнина и др.; проблемы самоактуализации и саморазвития будущих педагогов рассматриваются в исследованиях Ш.А.Амонашвили, С.Л.Братченко, О.С.Газмана, Л.Н.Куликовой, С.В.Кульневича, А.Х.Маслоу, Т.В.Переваловой, К.Р.Роджерса и др.; структура педагогической компетентности, составляющие её профессионально значимые качества личности, знания и умения учителя выделяются в работах Е.В.Бондаревской, И.А.Гетманской, А.К.Марковой, Л.М.Митиной, Е.А.Садовской, Ю.Г.Татура, А.В.Хуторского и др.; развитие

профессиональной компетентности будущих педагогов на основе контекстного подхода в образовании, синтезирующего компетентностный и личностно-центрированный подходы, представлены в трудах А.А.Вербицкого, Т.Д.Дубовицкой, О.Г.Ларионовой и др. В современной педагогике роль учителя значительно изменилась, его основной задачей стало не сообщение учащимся «новых готовых» знаний, а помощь в самостоятельном их добывании, осмыслении и применении, содействие в полноценном личностном развитии, самореализации.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) устанавливает требования к личностным метапредметным и предметным результатам образования. И если предметные требования можно реализовать средствами отдельных учебных предметов, то требования к личностным и метапредметным результатам образования могут быть успешно реализованы лишь совместными и согласованными действиями всех школьных предметов, курсов и модулей, входящих в основную образовательную программу школы.

Большой интерес представляет информация МО и Н РФ, полученная по результатам содержательного анализа результатов ЕГЭ, свидетельствующая о качестве подготовленности выпускников школы, класса или каждого отдельного выпускника по отдельным предметам, разделам предмета и дидактическим единицам. Корректная интерпретация такой информации возможна по обязательным предметам, которые в ЕГЭ сдают все выпускники образовательного учреждения. Если рассматриваются данные ЕГЭ, представляющие результаты выпускников по необязательным предметам, то корректность их интерпретации зависит от уровня анализа и репрезентативности группы выпускников, выбравших тот или иной предмет для сдачи экзамена. Для школьного уровня интересен и правомерен анализ результатов ЕГЭ каждого выпускника. Если содержательный анализ внутри школы проводится для сравнения результатов ЕГЭ по классам, то перед интерпретацией результатов необходимо выровнять группы выпускников, сделав их сопоставимыми по количеству выпускников и школьным оценкам для каждого предмета. На

муниципальном уровне содержательный анализ результатов ЕГЭ требует предварительной работы по анализу репрезентативности группы выпускников каждой школы. Таким образом, повышение уровня обобщения результатов ЕГЭ происходит на фоне повышения требований к качеству выборки выпускников, используемой при анализе результатов ЕГЭ. Достаточно большое число участников ЕГЭ по обязательным предметам делает информацию более рандомизированной,

представляющей интерес для разных категорий пользователей.

Если рассмотреть содержательную структуру КИМ, то можно сделать несколько выводов относительно процента усвоения различных разделов курса. В частности, можно визуально оценить сложность предмета для данного контингента выпускников, увидеть наглядно распределение трудности тестовых заданий, сравнить степень близости результатов по различным классам и школам.

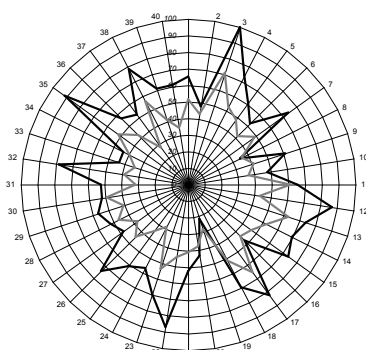


Рис. 1. Проценты правильных ответов на задания КИМ по естественнонаучным дисциплинам для различных школ

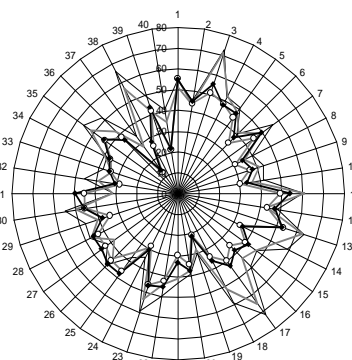


Рис. 2. Проценты правильных ответов на задания КИМ по естественнонаучным дисциплинам для нескольких нетипичных слабых школ региона и в целом по России

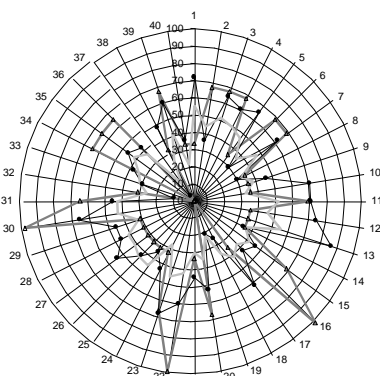


Рис. 3. Проценты правильных ответов на задания КИМ по естественнонаучным дисциплинам для выпускников профильных классов по России

Пример такого анализа был представлен на сайтах Министерства образования и науки РФ [13] и приведен на рис. 1. Разорванность и хаотичность кривых на рис. 2, где сплошной серой линией показаны результаты по России, их несоответствие общероссийским показателям может быть обусловлено не только малой выборкой учащихся школ. При наличии репрезентативности выборок учащихся вполне правомерен вывод о слабой и фрагментарной подготовке по физике в выбранных школах. Некоторые темы достаточно хорошо усвоены вы-

пускниками, в то время как другие доступны для выполнения только 30% выпускников.

Для иллюстрации высокого уровня подготовки по физике выбраны результаты общеобразовательного учреждения, достаточно давно и на постоянной основе работающего как по усиленной профильной подготовке, так и по регулярному проведению разных видов независимого тестирования в течение двух лет. На радиальной диаграмме (рис. 3) видно, что по физике выпускники профильного класса лицея успешно прошли ЕГЭ, успеш-

ность выполнения заданий по лицу в среднем на 30% выше, чем по России.

Рассмотренный способ графического анализа по заданиям КИМ ЕГЭ обладает высокой степенью информативности о качестве подготовки по отдельным предметам групп выпускников не только для отдельных образовательных учреждений, но и в целом по региону.

Еще одной его особенностью является то, что площадь, охваченная кривой на радиальной диаграмме успешности, задает в условном выражении сумму знаний и умений, усвоенных данной выборкой выпускников.

На рисунках видно, как сильно различаются школы уровнем подготовки по математике – от 75% успевающих до 70% неуспевающих. Особенно выразительны данные рис. 3, обозначенного стрелкой, – данные по профильным классам России.

При наличии репрезентативных выборок учащихся представленных шести школ и выполнении других требований к качеству информации, полученной по результатам ЕГЭ, удивляет разброс результатов. По одним и тем же КИМ достижения выпускников по математике существенно различаются (более чем в два раза). Интерпретация подобного факта может быть различна. Возможно, в этих школах различны показатели по другим предметам. Может быть, слабая математическая подготовка компенсируется более глубокой подготовкой в других предметных областях. Несомненно, есть много направлений анализа и обобщения подобной информации, которую необходимо интерпретировать только вместе с присоединенными дополнительными условиями и факторами.

По результатам выполнения математической части международного теста (2006-2007 гг.) учащимися каждой конкретной страны для каждой страны было определено место среди других участников исследования. Сравнение математической подготовки учащихся стран-участниц проводилось на основе сравнения средних баллов учащихся страны и групп учащихся, достигнувших выделенные в исследовании уровни математической грамотности.

В ряду, упорядоченном по средним баллам, которые присвоены странам, Россия занимает 38 место. Однако средние баллы двух стран (Греции и Хорватии) существенно

не отличаются от среднего балла России, поэтому на самом деле Россия расположена на интервале 38-39 места. При этом 38-е место России не должно пониматься буквально в том смысле, что российские учащиеся по всем тестовым заданиям показали результат ниже, чем учащиеся 37 стран, имеющих значимо более высокий средний балл.

На самом деле, российские учащиеся, действительно уступая в целом по выполнению тестов лидирующим странам (1-6 места: Шанхай (Китай), Сингапур, Гонконг, Республика Корея, Тайвань, Финляндия), на некоторые тестовые задания ответили не хуже, а иногда и лучше, чем учащиеся стран, занявших последующие 7-20 мест (Швейцария, Япония, Канада, Нидерланды, Новая Зеландия, Бельгия, Австралия, Германия, Эстония, Исландия, Дания и др.).

Математическая грамотность – способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину.

По результатам исследования математической грамотности 15-летних учащихся в 2009 году российские учащиеся оказались в группе стран, результаты которых существенно ниже результатов стран ОЭСР. Средний балл российских учащихся составил 468 баллов (по странам ОЭСР – 496), что соответствует 38-40 местам среди 65 стран-участниц. Наивысшие результаты показали учащиеся Шанхая (Китай) со средним баллом 600, Сингапура – 562 балла, Гонконга (Китай) – 555 баллов, Республики Корея – 546 баллов и Тайваня – 543 балла. 2. В соответствии с международной шкалой уровней математической грамотности 71% российских 15-летних учащихся продемонстрировали способность применять математические знания и умения; они достигли порогового уровня (2-го уровня по международной шкале) или превысили его. Из них чуть более 5% обладают продвинутым математическим мышлением и умением проводить рассуждения. Они могут выполнять задания самого высокого уровня трудности (5-6-го уровней по международной шкале). Они могут осмыслить, обобщить и

использовать информацию, полученную ими на основе исследования сложных проблемных ситуаций и их моделирования. Они могут использовать информацию из разных источников, представленную в различной форме. В ОЭСР таких учащихся 12,7%. Не достигли порогового (2-го) уровня математической грамотности 28,5% российских учащихся 15-летнего возраста (в странах ОЭСР – 22,1%).

В России не выявляется различий между математической грамотностью юношей и девушек, как это было выявлено во многих странах, в которых практическая составляющая курса математики лучше осваивается юношами, чем девушками. Средний балл девушек в 2009 году в России по математической грамотности составил 467 баллов (в странах ОЭСР – 490), а юношей – 469 (в странах ОЭСР – 501). 4. За годы участия в программе PISA не произошло никаких существенных изменений в состоянии математической грамотности российских 15-летних учащихся: 2003 год – 468 баллов, 2006 год – 476 баллов, 2009 год – 468 баллов.

Невысокие результаты российских учащихся в исследовании PISA еще раз демонстрируют, что давно поставленная перед российской школой цель подготовить выпускников к свободному использованию математики в повседневной жизни в значительной степени не достигается на уровне требований международных тестов PISA, оценивающих сформированность математической грамотности. Причины этого кроются в крайностях реализации академической направленности школьного курса математики, что приводит к уменьшению внимания к практической составляющей обучения математике в школе.

Профессиональная компетентность будущего учителя математики и информатики затрагивается во многих исследованиях [1, 2, 3 - 12].

Различные аспекты готовности будущего учителя к педагогической деятельности исследованы Г.Л.Гавриловой, К.М.Дурай-Новиковой, Г.С.Сухобской, А.И.Щербаковым и др. Выделяются работы, посвященные вопросам профессиональной подготовки будущих учителей математики (Р.М.Асланов, М.А.Гаврилова, В.А.Гусев, И.В.Дробышева, О.Б.Епишева, В.И.Игошин, В.А.Кузнецова, И.Г.Липатникова, Г.Л.Лукашкин, В.М.Монахов, А.Г.Мордкович,

А.И.Нижников, Е.Н.Перевощикова, Е.С.Петрова, Т.С.Полякова, Г.И.Саранцев, Т.К.Смышковская, Н.Л.Стефанова, В.А.Тестов, Т.И.Уткина, З.И. Янсуфина и др.) [1].

Понимание – необходимое условие развития компетентности. А.А.Ириничева считает, что просто знание еще не является основой деятельности, так как человек не знает, как это знание относится к реальной ситуации. Математическое знание абстрактно, оно лишено конкретного содержания. Знание должно сочетаться с пониманием, понимание остается, знание растворяется. Овладение знанием означает его понимание. Задачей учителя является обеспечение понимания знания, а для этого учитель должен владеть методикой обучения математике.

Потребность личности в самосовершенствовании и самореализации в соответствии с концепцией самоактуализации личности А.Маслоу является высшей потребностью личности. Самоактуализация личности – это стремление человека к самоосуществлению, попытка реализовать свои потенциальные возможности, «стать тем, чем он может быть». А.Маслоу предлагает следующую трактовку природы личности: человек от природы хорош и способен к самосовершенствованию, люди – сознательные и разумные создания, сама сущность человека постоянно движет его в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности. Согласно А.Маслоу тенденция к самоактуализации составляет сущность, ядро личности, это есть стремление человека постоянно воплощать, реализовывать, опредмечивать себя, свои способности, свою сущность. Но реализовать себя человек может только в деятельности. Человек самореализуется в деятельности, и содержанием потребности в деятельности является потребность в самоактуализации.

Наши исследования [3] показывают, что у большинства профессиональных педагогов два компонента знаний – это знание предмета и знание методов обучения этому предмету. Однако, необходимо отметить, что продуктивная деятельность возможна при высоком уровне сформированности проективных, конструктивных и коммуникативных умений, в основе которых лежат способности к тем или иным видам деятельности.

Высокий уровень специальной научно-теоретической подготовленности реализует-

ся в конкретных (частных) методиках обучения и позволяет выработать пути изучения конкретных программных вопросов. Он является основой для формирования методического мастерства, которое в конечном итоге определяет результативность учебно-воспитательного процесса в школе.

Само методическое мастерство учителя математики должно включать такие компоненты:

- информационный потенциал личности, определяемый объемом и качеством знаний о внешнем мире;

- операционно-деятельностный опыт личности, определяющий способность учителя осуществлять передачу знаний, приемов и методов обучения;

- теоретический потенциал личности учителя, связанный с познавательными интересами педагога, с потребностями к приобретению новых знаний, принятием современных педагогических идей, самооценкой собственных достижений;

- педагогическая направленность личности учителя.

Для того, чтобы стать учителем математики с высоким уровнем методического мастерства, необходимо владеть следующей системой умений:

- самостоятельный перенос методов обучения в новую ситуацию;

- умение комбинировать известные способы решения педагогических проблем для конструирования нового способа;

- выделение новых функций знакомого объекта;

- умение конструировать учебный процесс;

- проектировать систему учебной работы;

- соотносить свой опыт с рекомендациями или опытом других учителей;

- оценивать собственные достижения и сформулировать профессиональные потребности в самообразовании;

- самостоятельно выбрать тему и проанализировать литературу, составить план и разработать до или послекурсовое задание;

- планировать, проводить педагогический эксперимент и обобщить его результаты;

- осуществлять синтез психолого-педагогических и методических знаний в практике обучения.

По всей вероятности, эти выводы могут быть учтены при формировании новой идеологии подготовки учителя в вузе.

Литература

1. *Абдуллина, О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. М.: Просвещение, 1992. - 141 с.; Буйлова, Л.Н. Как организовать дополнительное образование детей в школе? / Л.Н.Буйлова, Н.В. Кленова. - М.: АРКТИ, 2005. - 288 с.
2. *Адольф, В.А.* Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: Автореф. дис.... докт. пед. наук. - М., 1998. - 223 с.
3. *Габдулхаков, А.В.* Теория и практика подготовки учителя математики и информатики в высшей школе: Монография / А.В.Габдулхаков. - М.: Московский психолого-социальный ун-т (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2014. - 152 с.
4. *Кочегарова, О.С.* Формирование готовности будущего учителя математики к реализации дополнительного математического образования школьников Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Саратов, 2013.
5. *Морнов, К.А.* Развитие личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов в системе высшего образования // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Братск, 2013.
6. *Разливинских, И.Н.* Формирование математической компетентности у будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Челябинск, 2011.
7. *Розина, И.Н.* Компьютерные телекоммуникации в образовательных технологиях для систем подготовки учителей России и США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук // Образование: исследовано в мире. - М.: oim.ru, 2004-12-03, <http://www.oim.ru/>
8. *Садовничий, В.А.* Математическое образование: настоящее и будущее. Доклад на Всероссийской конференции «Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков», г. Дубна, 19 сентября 2000 г.
9. *Смыковская, Т.К.* Теоретико-методологические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики: Автореф. дис.... докт. пед. наук / Моск. гос. открытый пед. ун-т. - М., 2000. - 36 с.

10. Чошанов, М.А. Стандарт профессиональной подготовки и сертификация школьных учителей математики в США. Copyright © 1999-2009 "Сибирский учитель".
11. The Praxis Series. Tests at a Glance: Mathematics. - Princeton, New Jersey: ETS, 1998.
12. Specialty Area Guide: Mathematics (MAT 0060). - Princeton, New Jersey: ETS, 1998.
13. Интернет-ресурс Министерства образования и науки РФ: <http://www.ege.edu.ru/> (05.08.2010)

УДК 371.112

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

Г.С.Самигуллина, Г.Р.Шамсутдинова

Аннотация

Принятие Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования содействует развитию творческого потенциала личности в процессе изучения географии. В статье анализируются возможности активизации творческого потенциала при помощи средств инновационной деятельности.

Ключевые слова: ключевые компетенции, компетентностный подход, инновационная деятельность, принципы, самообучение, саморазвитие и самообразование.

Abstract

The adoption of the Federal state educational standard of basic education promotes the development of creative potential of a personality in the process of studying geography. The article analyzes the ways of activating of a creative potential by means of innovation.

Keywords: key competences, competence approach, innovative activity, principles, self-learning, self-development and self-education

Современный курс географии является отражением научного знания о соответствующей области окружающей действительности. Поэтому если в начальной школе на первое место выдвигается учебная деятельность, связанная с формированием умений учиться, адаптироваться в коллективе, читать, писать и считать, то в основной школе учащиеся овладевают элементами научного знания и учебной деятельностью, лежащими в основе формирования познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, эстетической, технико-технологической, физической культуры, формируемой в процессе изучения совокупности учебных предметов [5].

При этом универсальные учебные действия формируются в результате взаимодействия всех учебных предметов и их циклов, в каждом из которых преобладают определенные виды деятельности и соответственно определенные учебные действия. В предметах естественно-математического цикла ведущую роль играет познавательная деятельность и соответствующие ей познавательные

учебные действия; в предметах коммуникативного цикла — коммуникативная деятельность и соответствующие ей учебные действия и т.д.

В предметах, где ведущую роль играет познавательная деятельность (физика, химия, биология, география и др.), основные виды учебной деятельности ученика на уровне учебных действий включают умения характеризовать, объяснять, классифицировать, овладевать методами научного познания и т.д.; в предметах, где ведущая роль принадлежит коммуникативной деятельности (русский и иностранный языки), преобладают иные виды учебной деятельности, такие, как умения полно и точно выражать свои мысли, аргументировать свою точку зрения, работать в группе, представлять и сообщать информацию в устной и письменной форме, вступать в диалог и т.д.

Более продвинутый – компетентностный подход – предполагает формирование ключевых компетенций. Ключевые компетенции, формирование которых заложено стандартом по географии, – это осознанная челове-

ком способность решать жизненно важные задачи, проблемы [3].

Компетентностный подход – это подход, ориентированный на ход и результат образования. При этом результат рассматривается не в качестве суммы усвоенной информации, а в качестве способности человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Отсюда интерес к инновационной деятельности [1].

Традиционно инновационная деятельность направлена на решение определённых актуальных проблем с целью оптимизации процессов обучения и воспитания обучающихся, использование активных форм обучения и современных образовательных технологий.

Понятие «инновационная деятельность» применительно к деятельности образовательных учреждений может быть рассмотрена как целенаправленное преобразование содержания обучения и организационно-технологических основ образовательного процесса, направленное на повышение качества образовательных услуг.

Главный ориентир современной школы – воспитание полноценной личности – активной, здоровой нравственно и физически, способной к творческой, самостоятельной и активной деятельности, принимать решения, гибко адаптирующейся к изменяющимся условиям жизни, критически мыслящей; способной видеть проблемы и искать пути рационального их преодоления; генерировать новые идеи, творчески мыслить; грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для исследования определенной задачи факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами рассмотрения, устанавливать статистические закономерности, формулировать аргументированные выводы и на их основе выявлять и решать новые проблемы); быть коммуникабельным; самостоятельно трудиться над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Очевидно, что эта задача касается не только и даже не столько содержания образования, сколько используемых технологий обучения.

В числе существующих педагогических технологий, адекватных поставленным целям являются проектная технология, технология коллективного творчества и др. Это те технологии, которые отражают современное видение образовательного процесса [1, 5].

Между тем, практика обучения в российских школах свидетельствует о традиционном «знанием» информационно-сообщающем подходе.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), являющийся частью федерального государственного образовательного стандарта общего образования, разработан в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании», целями и задачами Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 гг.

ФГОС ООО представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Концептуальным положением ФГОС ООО, тем самым отличающим его от ФГОС 2004, является системно-деятельностный подход, обеспечивающий формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся [5].

Впервые в истории образования ФГОС ООО устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования (ООП ООО) на трёх уровнях: личностном, метапредметном, предметном [5].

Согласно ФГОС приоритетным является принцип самообучения, позволяющий индивидуализировать процесс обучения каждого учащегося на основе регулярной самооценки. Принцип саморазвития и самообразования имеет перспективу, поскольку Международная комиссия ЮНЕСКО по разработке

вопросов образования и обучения для XXI века сформулировала главную цель образования взрослых – научить людей самостоятельно приобретать знания. ФГОС предполагает отведение значительного времени на самостоятельную работу, как своеобразный психологический промежуток между восприятием транслируемых знаний и творческим применением полученных знаний, усиливая образовательную активность.

Принцип самообучения должен соблюдаться и в коллективных формах проведения занятий, механизм проведения которых побуждает к регулярной самооценке и активному саморегулированию, корректировке своих учебно-познавательных действий [1, 3]. Соблюдение принципа самообучения немыслимо без групповых работ, поскольку суть творчества в социуме – в возможности самостоятельно создавать социально значимый проект. Труд становится социально значимым, когда действие личности выходит за пределы удовлетворения своих потребностей и интересов и направлено на реализацию целей, стоящих перед социальной группой.

ФГОС в качестве оценки современного образовательного процесса предполагает категории «свобода» и «выбор». Условием осуществления деятельности является автономия или свобода действовать на своё усмотрение, право работать независимо от формальной регуляции, внешнего контроля, учет индивидуальных предпочтений учащихся, выявление личностной избирательности к содержанию учебного материала, организация учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных способностей и возможностей в сочетании с чувством ответственности за результат своего труда.

И.Д.Чечель считает, что ведущей в системе образования должна стать эвристическая образовательная деятельность, когда обучающиеся участвуют в конструировании всех элементов своего образования: смысла, целей, содержания, оптимальных форм и методов, индивидуальной образовательной траектории [4]. Не менее важным в процессе реализации ФГОС является принцип взаимообучения, создающего сотрудничество в обучении, обусловленный введением групповой проектной деятельности.

Реализация данного принципа позволяет, во-первых, сменить традиционную моде-

ли передачи знаний на диалогическое обучение, во-вторых, преодолеть объективную изоляцию учащихся. В-третьих, групповые формы обучения, по сути, предполагают самостоятельное создание социально значимого проекта, становление субъекта деятельности, взятие на себя ответственности за результаты, внесение собственного вклада, и последствия организованной деятельности.

Проектная деятельность приобретает социально значимые черты, поскольку действие личности направлено на реализацию целей, стоящих перед учебной группой.

Актуализация личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования связана с заменой отчужденности образования от личности обучающегося на процесс личностного «присвоения» знаний, с установкой «образование через всю жизнь» [3].

В условиях глобализации образования актуально формирование целостного мировоззрения, учёт основных идей философского (материальность мира, познаваемость мира, объективный характер научных законов, формы существования материи, неуничтожаемость материи и движения, представления о пространстве и времени, происхождении жизни на Земле, развитии человека и человечества, о языке культуры, роли субъекта в современной картине мира, сущности и механизмах рефлексии); методологического характера (специфика научного познания, художественное отражение мира; этапы, формы и методы научного познания; специфика исторически сменяющихся картин мира).

С целью реализации основных идей философского и методологического характера предусмотрены метапредметные результаты освоения ООП ООО [5]. Успешное освоение основной образовательной программы общего образования связано с развитием рефлексивно-личностных свойств обучающегося, интеграцией естественнонаучной и социально-экономической составляющих географии, реализацией деятельностного подхода в обучении.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. -2-е изд. / В.И. Ан-

- древ. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - 600 с.
2. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ / В.В. Краевский. - М.: Мысль, 1997. - 247 с.
 3. Самигуллина, Г.С. Развитие творческого потенциала учителя естественнонаучных дисциплин в системе повышения квалификации. // Монография. - Казань: РИЦ «Школа», 2013. - 230 с.
 4. Чечель, И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе / И.Д. Чечель // Библиотека журнала Директора школы. - 1998. - № 7. - 143-144 с.
 5. standart.edu.ru

ТЕОРИЯ И ОПЫТ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 802.0: 378.3

О СОЗДАНИИ ВУЗОВСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

О.В.Яшина

Аннотация

Целью исследования (научный руководитель – профессор В.Ф.Габдулхаков) было определение педагогических условий создания в университете иноязычного образовательного пространства. Поэтому объектом исследования был процесс обучения второму (английскому или татарскому) языку в условиях Казанского федерального университета. В результате мы установили, что эффективность обучения второму (или третьему) языку в университете повышается, если в университете создано иноязычное образовательное пространство и это пространство имеет социокультурный характер.

Ключевые слова

Русский, английский языки; иноязычное образовательное пространство; социокультурная среда; педагогические условия.

Abstract

The aim of the research (scientific supervisor is professor V.F.Gabdulkhakov) was the definition of pedagogical conditions for creating foreign language education space at the University. Thus the object of the research was the process of learning a second (English or Tatar) language at Kazan Federal University. As a result we have established the effectiveness of the training the second (or third) language at the University increases if the English educational space had been founded at the University and the space has a social and cultural nature.

Keywords

Russian, English languages; English-speaking academic environment; socio-cultural environment; educational conditions.

В условиях системных социально-экономических, политических и социокультурных трансформаций значительно расширились масштабы международного взаимодействия и круг людей, активно вовлеченных в межкультурные контакты, что резко повысило интерес к изучению иностранных языков. Сегодня молодое поколение рассматривает иностранный язык как средство, способствующее расширению возможностей интегрироваться в окружающий мир, в различные сферы культурной и профессиональной деятельности.

Такая ситуация предъявляет особые требования к современному вузовскому иноязычному образованию и его организации, где непосредственно формируется будущий специалист, способный к межкультурному и профессиональному взаимодействию и к использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Вместе с тем результаты проведенных исследований и анализ практики вузовского иноязычного образования позволяют утверждать, что качество обучения иностранному языку и уровень владения им не в полной мере соответствуют современным запросам общества, коммуникативным, социокультурным, профессионально-ориентированным потребностям личности.

Как известно, процесс обучения иностранному языку и его изучения это, прежде всего, процесс взаимодействия преподавателя и обучающегося, успех которого во многом зависит от их личностных и профессиональных качеств, а также способности преподавателя учитывать в этом процессе влияние (причем, не только позитивное, но и негативное) различных объективно обусловленных факторов социокультурной среды [5, 6]. К последним, на наш взгляд, следует отнести: специфику социокультурного кон-

текста обучения иностранному языку; социокультурные особенности взаимодействия соизучаемых языковых культур; характер социального статуса изучаемого иностранного языка и диапазон его общественных, профессиональных функций в конкретных условиях региона и вуза; социокультурные и коммуникативные потребности обучаемых; особенности мотивации изучения иностранного языка и сферу его применения в будущей профессиональной деятельности и в жизни и т.д.

Игнорирование этих факторов как и равно неумение их использовать в образовательном процессе существенно снижает социализирующий эффект вузовского иноязычного образования и уровень владения иностранным языком как средством межкультурных и профессиональных коммуникаций. Кроме того, возникает опасность неоправданного сужения «личностнообразующего потенциала иностранного языка как учебного предмета» (В.В.Сафонова).

Вследствие этого, эффективное функционирование и развитие вузовского иноязычного образования, в частности, обучение нормам межкультурного общения представляется возможным лишь на основе активного, устойчивого взаимодействия с открытой социокультурной средой и адаптации ее особенностей к задачам и ценностно-ориентированному содержанию вузовского иноязычного образования [5, 6]. Такая деятельность, на наш взгляд, представляется возможной в рамках социально-педагогического проектирования адекватного педагогически целесообразно организованного развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования (своего рода «среда в среде»).

В итоге создается единое социокультурное пространство развивающих сред (социальной и учебной), которое открывает существенно большие социально-образовательные возможности, чем его составляющие. Это придает вузовскому иноязычному образованию социально обусловленный развивающий характер и создает важные предпосылки повышения его эффективности.

При этом вуз (или факультет, кафедра, учебный центр) выступает как центр организации такого пространства, определяя его

вектор развития, структуру и специфику. Его сущностным признаком является способность обеспечивать всем субъектам образовательного процесса (прежде всего, обучающимся) совокупность условий и возможностей для реализации возрастающих коммуникативных, социокультурных и профессионально-ориентированных потребностей средствами иностранного языка.

Вместе с тем в современной практике вузовского иноязычного образования развивающее социокультурное пространство еще не стало предметом особого внимания, прежде всего, в силу недостаточной его теоретической проработки, и отсутствия соответствующей технологии и опыта его социально-педагогического проектирования.

Не случайно во многих вузах испытывают трудности в организации межкультурного обмена, в проведении межкультурных проектов различного уровня и характера, в изучении социокультурного контекста обучения иностранному языку, реализации его профессионально-профильной специфики и поиска выхода на реальное общение. В конечном итоге в использовании тех возможностей, которые включает в себя социокультурное пространство вузовского иноязычного образования.

Разрешение данной ситуации и ее развитие представляется возможным на основе технологии социально-педагогического проектирования, способного обеспечить дидактически ориентированное изучение (анализ и оценку) особенностей среды, социокультурного контекста обучения иностранному языку; уровня социокультурного образования обучаемых; результатов обучения и т.д. И на этой основе, в рамках социокультурного подхода, осуществлять выбор адекватных педагогических форм и средств реализации иноязычного образования.

Для татарстанских студентов характерно мнение, согласно которому знание татарского языка выступает их правом, а знание иностранного, в частности, английского – ресурсом. Этим, вероятно, можно объяснить факт увлечения иностранными языками, но не вторым государственным, то есть татарским.

Так, около половины студентов испытывают «большой» интерес к изучению иностранного языка. Этот факт согласуется и с приоритетностью (социальной важностью)

иностранный язык среди студентов по сравнению с русским и татарским в вузовской

языковой подготовке (см. табл. 1).

Таблица 1

Структура языковых приоритетов студентов (в %)

Языки	Студенты					
	Татары			Русские и другие		
	Город	Село	Итого	Город	Село	Итого
Татарский	28,1	42,4	33,3	22,5	21,0	21,7
Русский	42,5	47,3	44,2	66,3	52,4	61,0
Иностранный	60,3	51,0	58,8	50,1	49,7	49,8

И татары, и русские отдают предпочтение иностранному и русскому языкам как языкам международного и межнационального общения. Татарский язык занимает 3-е ранговое место в общей структуре приорите-

тов. Более того, около половины опрошенных студентов выступают за необходимость увеличения количества часов на изучение иностранного языка. При этом студенты различают сферы применения языков (см. табл. 2).

Таблица 2

Структура и сферы языковых приоритетов студентов (в %)

Студенты	Для профессии				Для общения			
	Русский	Татарский	Русский и татарский	Иностранный	Русский	Татарский	Русский и татарский	Иностранный
Татары	10,8	4,6	49,2	63,0	16,9	4,6	73,8	16,9
Русские	29,3	5,3	36,0	73,3	42,6	8,0	44,0	12,0
Смешанные	24,2	12,1	33,3	48,4	48,4	9,0	51,5	15,1

Как видно из таблицы, если в своей будущей профессиональной деятельности для студентов наиболее значимым языком выступает иностранный язык, то для повседневного общения, для большинства студентов наибольшее значение имеют знания русского и татарского языков.

В данном случае значимость (важность) языка для студента мы рассматриваем как субъективно-практический показатель, отражающий те возможные затраты (психологические, материальные, временные) которые готов затратить человек для удовлетворения своих намерений. Отсюда возникает мотивационная и стимулирующая роль языка в воспроизводстве соответствующего отношения к иноязычному образованию, выбору языкового поведения.

На вопрос: «Какие из иностранных языков должны обязательно изучаться в вузе?» среди студентов были получены следующие ответы: 72,6% русских и 61% татар ответили, что это должны быть западные иностранные языки (лидируют в этом списке, прежде всего, английский, немецкий, французский языки); 4,5% русских и 13% татар отметили в

качестве таковых восточные иностранные языки (арабский, турецкий языки).

По результатам опроса городские татары на первое место поставили для своих детей татарский язык (90,8%), на второе – русский (81,4%), на третье – западноевропейские языки (74,0%). Арабский и турецкий языки отстали весьма значительно: взрослые респонденты назвали их в качестве желаемых для своих детей, соответственно, в 13 и 10 случаях из 100. Русские респонденты, по результатам названного исследования, примерно одинаково отдают предпочтение русскому (77,8%), татарскому (70,5%) и западноевропейским языкам (79,4%), оставаясь равнодушными к арабскому (1,2%) и турецкому языку (0,3%).

Созданная в целом в общественном мнении ситуация приоритетности иностранного языка как языка межкультурных коммуникаций в конкретных условиях вузовской подготовки претерпевает некоторые изменения. Наличие позитивного общественного мнения (наличия позитивной ориентации) в отношении изучения иностранного языка еще

не является гарантом его успешного изучения в условиях вуза.

Как показала наша практика и исследования последних лет, отсутствие достаточной и необходимой положительной мотивации в процессе обучения студентов иностранному языку является источником проблем психологического порядка и учебных трудностей.

Проведенный социально-педагогический анализ показал, что 10% опрошенных студентов не удовлетворены либо содержанием или формами организации занятий в учебной группе, либо отношениями с преподавателем и, в целом, условиями для изучения языка и его практического использования.

Преподаватели и студенты обращали внимание на недостаточное, с их точки зрения, количество аудиторных часов, невозможность приобрести хорошие учебники и учебные пособия, не достаточное использование современных информационных, технических средств обучения.

Студенты, чья деятельность характеризуется, в целом, повышенным и средним интересом к изучению иностранного языка, следующим образом ответили на вопросы открытой анкеты «Почему Вы изучаете иностранный язык?»:

- иностранный язык поможет мне стать специалистом в своей области и получить хорошую работу (41%);
- чтобы поехать в страну изучаемого языка (21%);
- повысит мой профессиональный статус (17%);
- смогу читать книги, газеты и журналы в оригинале (12%);
- смогу познакомиться с новыми людьми (9%).

В экспериментальных условиях для создания иноязычного образовательного пространства мы осуществили интеграцию задач по реализации педагогических (образовательных) воздействий (преобразований) в условиях реального процесса обучения иностранному языку и его изучения, построения социокультурного пространства, его возможностей. При этом возможности мы рассматривали как совокупность условий реализации различных проектов внеучебной деятельности, межкультурных и профессионально-ориентированных коммуникаций, реального общения и профессионального вза-

имодействия, накопление необходимой социально-педагогической информации.

Создание и поддержание позитивной атмосферы в учебных группах, формирование не только ориентации, но и установки на активное изучение иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации достигалось активными формами и методами обучения, использованием межпредметных связей, взаимодействием обучающихся и обучаемых в процессе выдвижения учебных целей, отбора содержания обучения, способов организации деятельности обучаемых, организации эффективной самостоятельной работы студентов. Кроме того, созданием совместных проектов обмена студентами, стажировки, зарубежной практики, участием студентов в межрегиональных и международных конференциях и т.п.

Корректируя программу обучения иностранному языку, мы исходили из того, что при соблюдении определенных условий работы, иностранный язык может стать привлекательным инструментом для овладения знаниями по основной специальности. Именно этот путь актуализации языка как средства социальной и профессиональной интеграции оказался наиболее эффективным.

Организуя совместную работу преподавателей иностранного языка, преподавателей специальных дисциплин и студентов, мы придерживались следующих принципиальных положений:

- при отборе содержания учебного материала студенты вместе с преподавателями определяют перспективы своей работы на достаточно продолжительный период времени (например, полугодие или учебный год);
- основаниями отбора являются: новизна, актуальность, соответствие программным требованиям, недоступность материала на родном языке, уровень сложности;
- отобранный материал препарируется, то есть определенным образом организуется, дозируется, адаптируется в соответствии с задачами обучения иностранному языку, размножается в необходимых количествах;
- методическое оснащение и собственно организация учебной деятельности на занятиях иностранного языка предполагает поиск оптимального сочетания фронтальной, групповой, парной и индивидуальной

форм, адекватных целям обучения иностранному языку;

- на всех этапах совместной работы анализируются результаты опросов, тестов, бесед, вносятся коррективы, планируются новые задания.

Создается, своего рода, алгоритм творческой совместной деятельности преподавателей иностранного языка, преподавателей специальных дисциплин и студентов, основой которого является использование межпредметных связей.

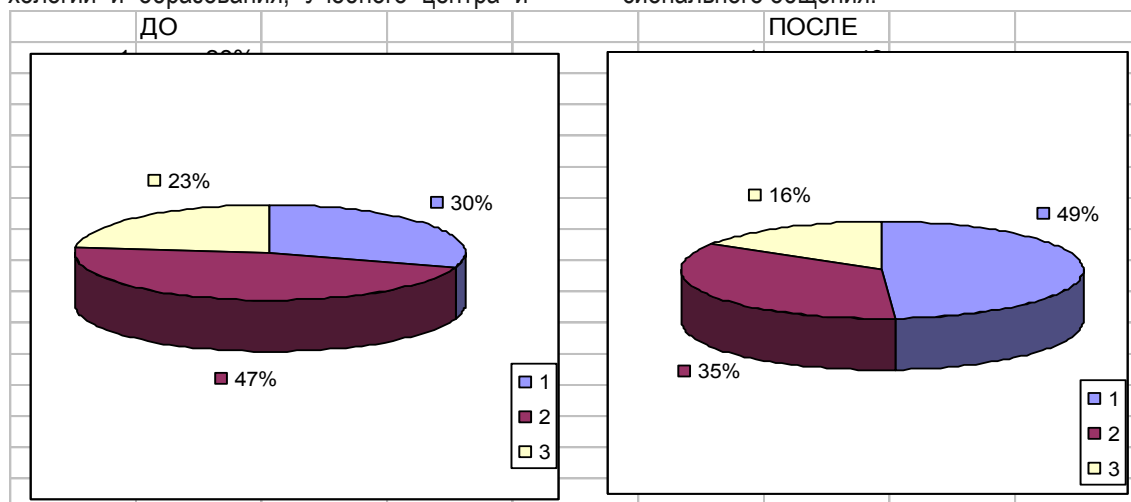
Здесь важно привести другие имеющиеся формы (примеры) организации образовательного процесса и проведения конференций, обмена студентами, встреч с иностранными специалистами, участие в грантовой деятельности и т.д., и т.п., то есть все то, что может составлять специфику социокультурного пространства вузовского иноязычного образования в вузе, что обеспечивает и поддерживает профессиональную мотивацию изучения языка.

Развивающее социокультурное пространство вузовского иноязычного образования является функцией двух независимых переменных: социокультурной языковой ситуации в конкретном регионе и педагогических ресурсов (возможностей) Казанского федерального университета (Института психологии и образования, Учебного центра и

др.). Взаимодействие и интеграция этих двух переменных, которое выражается в определенном качестве образовательных услуг и удовлетворенности этим качеством обучающихся, и определяет развивающий эффект социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.

Это выразилось в том, что если на начальном этапе нашей деятельности лишь 41% студентов рассматривали иностранный язык как средство, помогающее стать хорошим специалистом в своей области, то на завершающем этапе экспериментальной работы уже 63% студентов в качестве одного из ведущих мотивов изучения иностранного языка отметили, что «иностранный язык поможет мне стать хорошим специалистом в своей сфере».

В конечном итоге по результатам социально-педагогического анализа мы констатировали, что целенаправленная деятельность преподавательского коллектива Учебного центра за последние три года способствовала активному развитию социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, использованию открывающихся возможностей в учебно-воспитательном процессе для усиления мотивации изучения студентами иностранного языка и его использования в практике межкультурного и профессионального общения.



1 – повышенный интерес к языку в сфере профессиональной коммуникации (до – 30%; после – 49%)
 2 – средний интерес (до – 47%; после – 35%)
 3 – достаточно низкий интерес (до – 23%; после – 16%)

Рис. 1. Диаграмма роста показателя интереса студентов к изучению иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации в процессе эксперимента

Об этом, в частности, свидетельствует позитивная тенденция роста показателя интереса к изучению иностранного языка среди обучающихся в сфере профессиональной коммуникации и уровень их удовлетворенности уровнем и характером (условиями и возможностями) иноязычного образования в целом (см. рис. 1).

Как видно из диаграммы позитивная динамика роста показателя интереса студентов к изучению иностранного языка произошла в основном за счет группы студентов, для которой была характерна позиция, характеризующая средний (умеренный) интерес к изучению иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации. Доля (удельный вес) данной группы снизилась в процессе эксперимента с 47% до 35%. За счет этого произошло пополнение (увеличение) группы студентов с повышенным интересом. В тоже время количественно группа студентов с до-

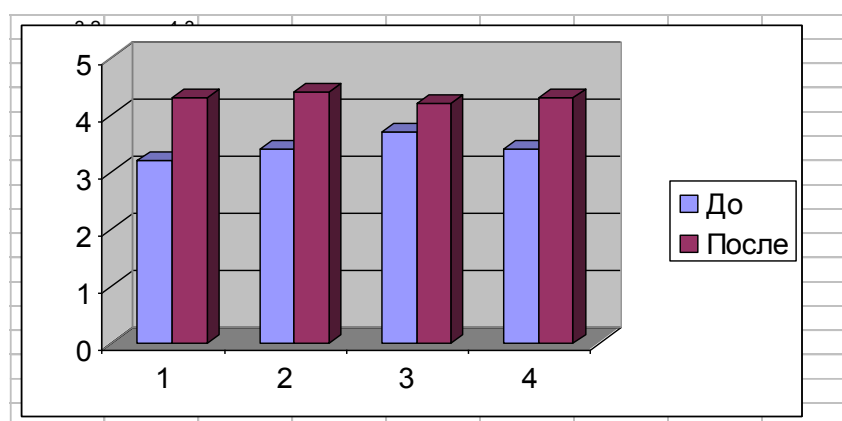
статочно низким интересом к языку в сфере профессиональной коммуникации снизилась с 23% до 16%.

Подводя итог экспериментальной работе мы рассчитали конечный социально-педагогический эффект проектирования развивающего социокультурного пространства иноязычного образования в условиях вуза, что позволило нам констатировать в целом успех проделанной работы, увидеть недостатки и наметить очередные задачи по совершенствованию процесса обучения иностранному языку и условий его изучения. Это стало возможным на основе социально-педагогического анализа особенностей и динамики показателей развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, что подтверждает в целом эффективность процесса его социально-педагогического проектирования (см. табл. 3 и рис. 2).

Таблица 3

Динамика показателей развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования в процессе эксперимента (по 5-ти балльной шкале)

Параметры и показатели пространства	До эксперимента	После эксперимента	Динамика
Модальность	3,2	4,3	+1,1
Широта	3,4	4,4	+1,0
Активность	3,7	4,2	+0,5
Социально-педагогический эффект	3,4	4,3	+0,9



1 – модальность; 2 – широта; 3 – активность; 4 – конечный эффект.

Рис. 2. Диаграмма динамики показателей развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования в процессе эксперимента

Таким образом, усилия, связанные с проектированием развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, в конечном итоге, обусловили позитивные сдвиги в сфере освоения

языка как средства профессиональной коммуникации.

Литература

1. Einarsdóttir, J., Perry, B. (2012). Young children's decisions about research participation: opting out,

- International Journal of Early Years Education, Published online: 03 Sep 2012, (pp. 244-256). Publisher: Routledge. Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954. Registered office: London W1T 3JH, UK
2. *Kudryavtsev, V.T. (2011)*. The phenomenon of child creativity, International Journal of Early Years Education, Published online: 13 Jul 2011, (pp. 45-53). Publisher: Routledge. Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954. Registered office: London W1T 3JH, UK
3. *Veraksa, N.E. (2011)*. Development of cognitive capacities in preschool age, International Journal of Early Years Education, Published online: 13 Jul 2011, (pp. 79-87). Publisher: Routledge. Informa Ltd Registered in England and Wales Registered
- Number: 1072954. Registered office: London W1T 3JH, UK
4. *Gabdulchakov, V.F. (2011)*. The developing approach to training in the conditions of polycultural language formation. The collection: Scientific potential of the world (pp. 50-52). Przemysl
5. *Gabdulchakov, V.F. (2011)*. Linguistic education in kindergartens, International Journal of Early Years Education, Volume 19, Issue 2, 2011, (pp. 185-186). Publisher: Routledge. Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954. Registered office: London W1T 3JH, UK
6. *Sleeter, C.E. (1996)*. Multicultural Education as Social Activism. 224 p. State University of New York Press.

УДК 811.111

САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И МОТИВИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Р.Р.Хуснулина

Аннотация

В статье раскрывается проблема саморазвития личности в условиях лично-ориентированного и мотивированного обучения английскому языку. Это обучение приобретает особую актуальность, когда требуется углублённое знание английского языка в будущей профессиональной деятельности студентов. Кроме того, в условиях межвузовской мобильности, они могут получить грант на обучение в зарубежном вузе. Это требует сдачи международного аттестационного экзамена, главным образом TOEFL IBT, IELTS, и получить сертификат на знание английского языка.

Ключевые слова: лично-ориентированное обучение, мотивированный подход, рефлексия.

Abstract

The article tells about self-development of a student in terms of personal oriented and motivated teaching of English. This approach is timely in modern conditions, when there is demand to profound knowledge of English in future professional activity. Besides that, taking part in inter-University mobility programs, he can get a grant and study at foreign University. It demands of the student to pass international testimonial exam, mainly TOEFL IBT or IELTS, and get a certificate, proving it.

Keywords: personally oriented education, motivated approach, reflection.

Вступление России в число стран-участников Болонского процесса ввело обучение в вузах в общее поле европейской системы высшего образования. Теперь студенты, сдав один из распространенных международных аттестационных экзаменов, - TOEFL IBT либо кембриджский аналог IELTS, могут принять участие в программах академической мобильности.

Гранты для обучения в зарубежных вузах в Республике Татарстан представляет программа «Алгарыш». Кроме того, в каждом университете есть свои зарубежные вузы-партнёры, договоры с которыми предполагают обмен студентами по трём направлениям:

- модульное обучение: студенты изучают в зарубежном вузе-партнёре курс, которого, скорее всего, нет в родном вузе; обычно такое обучение длится 1 месяц;

- включённое образование (included education): студенты, преимущественно магистры, на протяжении целого семестра обучаются в вузе-партнёре;

- наконец, программа «двойных дипломов» (double diplomas program): магистры последний год или все время магистратуры учатся в зарубежном вузе-партнёре, сдают текущие экзамены, защищают диплом, затем диплом на ту же тему защищают в родном университете.

В связи с этим, естественно, заметно изменился интерес к английскому языку (обучение в магистратуре большинства зарубежных вузов ведётся именно на английском языке). А это ставит перед всеми преподавателями иностранных языков конкретную задачу подготовки студентов, готовых к обучению в зарубежных университетах. Такая подготовка должна опираться не только на традиционное фактическое владение всеми аспектами языка, но и на значительное расширение того раздела, который связан с культурологической подготовкой, с дополнительными знаниями о национальных системах образования.

Появились новые, комбинированные, подходы в обучении английскому языку. Среди них – мотивированный, личностно-ориентированный,

Мотивированный подход к изучению языка как основного средства международной коммуникации предполагает значительную самостоятельность студента при овладении знаниями, что требует особой информационной поддержки. Необходимость постоянной обратной связи между участниками процесса обучения определяет поиск новых форм для презентации языкового материала, создания мультимедийного учебно-методического комплекса к нему.

Признание личностно-ориентированного подхода в качестве ещё одной парадигмы образования и воспитания привело к изменениям в постановке целей, в отборе содержания, принципов и технологий обучения иностранным языкам. Самое важное – найти дифференцированный подход к студенту, учитывать его возможности, склонности. Одним из важных моментов является то, что акцент делается не на сообщение готовых знаний, а на побуждение студентов к размышлению, к самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам и обобщениям, а также «перенос на себя», то есть апелляция к жизненному и речевому опыту самих студентов. Студент и преподаватель в процессе обучения всё время ставятся в ситуацию выбора (текстов, упражнений, последовательности работы). Необходимо также отметить, что личностно-ориентированный подход предполагает, что, проявляя самостоятельность в выборе того или иного дополнительного материала, сту-

денты исходят из своих интересов, и это придает обучению личностный смысл. Этот подход предусматривает также развитие у них рефлексии, умение видеть себя «со стороны», самостоятельно оценивать свои возможности и потребности. Личностно-ориентированный подход позволяет также внедрить в учебный процесс активные формы в обучении, способствующие развитию творческих способностей студентов, мышлению, умению перестраиваться в быстро меняющемся современном обществе. Делается акцент на групповые и парные работы, которые «вытесняют» фронтальные формы работы. В качестве наиболее адекватных технологий обучения выступает обучение в сотрудничестве, метод проектов, включение таких видов работ, которые вызывают эмоциональную разрядку студентов.

Каждый из методов, применяющихся в педагогической практике, имеет свои достоинства и недостатки, но использование их в системе, во взаимосвязи поможет достигнуть наилучших результатов в усвоении студентами знаний и в развитии их мыслительной активности. Выбор методов зависит от ряда условий: от специфики содержания изучаемого материала, от общих задач подготовки специалистов, от учебного времени, которым располагает преподаватель, особенностей состава студентов, от наличия средств обучения. Положительный результат для формирования аналитических умений студентов находится в прямой зависимости от средств и условий, в которых будет формироваться данное качество. Можно выделить следующие условия:

- 1) индивидуальный подход к студенту;
- 2) создание комфортных (психологических) условий, в которых будет раскрываться творческий потенциал студентов;
- 3) тщательный отбор учебного материала, значимый и интересный студентам;
- 4) применение новых технологий в обучении иностранным языкам (групповая, парная работа, индивидуальная).

Как отмечают многие исследователи [1, 2], аналитические умения формируются в различных познавательных-исследовательских упражнениях, ситуативно-игровых упражнениях, проблемных ситуациях, различных конкурсах, ролевых играх. Все это способствует активизации мыслительной

деятельности студентов, умению сравнивать, сопоставлять, делать выводы. Активные методы обучения могут быть использованы на разных этапах учебного процесса. В зависимости от направленности активные методы обучения делятся на не имитационные, а также имитационные, которые предполагают, как правило, обучение профессиональным умениям и навыкам и связаны с моделированием профессиональной деятельности, иначе говоря, имитируются как ситуация, так и сама профессиональная деятельность. Кроме того, существуют неигровые методы, предполагающие анализ конкретных ситуаций, решение ситуативных задач, равно как и игровые: разыгрывание ролей (ролевая, деловая игра).

Отличием активных методов обучения от традиционных является то, что они способствуют активизации мышления студентов. Именно активное обучение формирует у студентов познавательную мотивацию, но речь должна идти не о «принуждении» к активности, а о побуждении к ней; необходимо создавать дидактические и психологические условия порождения активности личности в познавательной деятельности.

Таким образом, понятие «активное обучение» знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, программированных форм и методов организации дидактического процесса в вузе, к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым. Они порождают познавательные мотивы, интерес к будущей профессиональной деятельности, условия для творчества в обучении. Как показывает практика, студенты принимают активное участие в дискуссиях, в ролевых, деловых, ситуативных играх, в различных проектах.

Метод проектов как один из эффективных методов развития критичности мышления получил большое признание среди педагогов. Он включён во многие образовательные системы для создания разумного баланса между академическими знаниями и прагматическими умениями. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, а также развитие критического мышления. В педагогической практике метод проектов направлен на

реализацию творческого потенциала студентов, их умению нестандартно мыслить, отбирать и анализировать информацию.

Метод проектов хорош тем, что он предполагает совместное целеполагание студентов и педагога. Студенты становятся активными соучастниками совместного проекта. Педагог же направляет их деятельность и помогает им. Проектная деятельность предполагает рефлексивную деятельность, потому что данный вид деятельности нацелен также и на самостоятельный поиск новых решений и информации. В группе всегда есть студенты с различным уровнем языковой подготовленности. При традиционной форме проведения занятий такие студенты отмалчиваются, стесняются, боятся сказать что-то не то и не так. Данный же вид деятельности проходит в непринужденной обстановке, в которой студенты не испытывают психологической закрепощенности, поэтому каждый студент может привнести что-то своё в этот вид деятельности, он может полнее реализовать свое собственное «я» в процессе взаимодействия с другими людьми.

Таким образом, в работе над проектом каждый студент вносит свою лепту в его реализацию в зависимости от знаний и личностных интересов. Каждый в равной мере несет ответственность за выполнение проекта и должен представить результаты своей работы. Деятельность студентов носит целенаправленный, осмысленный характер. Осуществляется взаимодействие студентов друг с другом и учителем, роль которого меняется от контролера до равноправного партнера и консультанта.

Включение данного метода в учебный процесс стимулирует развитие познавательного интереса. Поэтому познавательный интерес можно охарактеризовать как сложное отношение студента к предметам и явлениям окружающей действительности, через которое выражено стремление к всестороннему глубокому изучению и познанию себя в этом мире. Именно применение активных методов в отличие от традиционных, активизирует мыслительные процессы студентов, побуждает их к постоянному творческому поиску, учит студентов анализировать информацию, строить связное логичное высказывание, учит общению друг с другом, умению пра-

вильно излагать свою точку зрения, терпимо относиться к мнению другого человека.

Все эти умения имеют практическое значение для будущей профессиональной деятельности студентов, все это является фундаментом их будущей профессии. Очевидно, что активные методы направлены на создание благоприятной мотивационной и эмоциональной обстановки на занятии, которая благоприятствует развитию устойчивого интереса к овладению иностранным языком. Такие методы работы имеют большое значение для формирования аналитического мышления

студентов, активизации мыслительной деятельности студентов, раскрытия их творческих способностей.

Литература

1. *Габдулхаков, В.Ф.* Теория и практика поликультурного языкового образования / В.Ф.Габдулхаков. – Казань: РИЦ «Школа», 2011. – 245 с.
2. *Reiter, S.M.* Multilingual Brains: Individual differences in bi-and multilinguals / S.M. Reiter. *International Journal of Bilingualism*. – N.Y.: Sage. – 2014, № 1. – P. 3-4.

УДК 37.013(092)

О ПРОЕКТИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ

А.М.Гареева

Аннотация

Рассматривается процесс становления поликультурного образования в ряде стран. В связи с тем, что поликультурное образование должно быть специфично в каждом регионе, для системы дошкольного образования Республики Татарстан предложены методические рекомендации по языковому развитию детей.

Ключевые слова: поликультурное образование, двуязычный, дошкольное образование, русский язык, татарский язык, английский язык.

Abstract

This article reveals the question of poly-cultural education. The process of poly-cultural education formation in some countries is depicted. Because of the poly-cultural education specificity in each region, methodic recommendations for language development in preschool education of Tatarstan Republic are given.

Keywords: poly-cultural education, bilingual, preschool education, Russian language, English language, Tatar language.

Изменения в образе жизни людей, миграционные процессы, развитие технических и технологических средств, глобализация создают предпосылки возникновения поликультурного образования.

Место поликультурного обучения и воспитания неоднозначно в системе образования: некоторые вопросы, касающиеся целей, формы, содержания его, до сих пор вызывает много споров. Однако с каждым годом большое значение этого образования становится все более очевидным.

В 2005 году Гамильтон-Райт писал, что иммиграция вызывает потребность в специалистах, знающих несколько языков, не только в международной дипломатии, но и в бизнесе, особенно в сфере услуг [15, с. 15]. Гарднер обратила внимание, что билингвальным

специалистам легче найти работу, так как знание языков расширяет круг возможностей человека. [14; с. 14].

Уже в конце XIX века в некоторых странах ученые и педагоги задумывались над проблемой обучения и воспитания подрастающего поколения в условиях многонационального общества. Так, в Германии первый период становления и развития поликультурного образования начинается с 1871 года, в этот период происходит гомогенизация национальной и языковой структуры немецкой школы; либерализация образовательной политики в отношении национально-языковой гетерогенности; проведение националистической разграничительной образовательной политики в отношении представителей наци-

ональных, этнических, языковых и социальных меньшинств [9, с. 5]

В 30-40-е гг. XX в. во Франции на этапе предпосылок сложились социально-педагогические потребности пересмотра школьной языковой политики для создания условий доступности образования иммигрантам, поиска свежих идей воспитания личности в многонациональном социуме [6, с. 5]

Уже 50-60-е гг. XX в., характеризуются консервативным подходом к построению поликультурного образования, другими словами, содержание образования основывается на нормах западноевропейской культуры; изучение культуры (языка) регионов и этнических меньшинств служит средством повышения шансов иммигрантов и этнических меньшинств получения качественного образования [6, с. 5].

В США, в течение XIX и начала XX в., благодаря усилиям некоторых педагогов, политиков и лидеров отдельных этнических групп, был открыт ряд двуязычных школ для детей европейских иммигрантов [8, с. 84]. Однако конфликты, вызванные последствиями первой Мировой войны приостановили развитие двуязычного и поликультурного образования.

Подходы к проблеме поликультурности претерпели в американской педагогике качественную эволюцию. Поначалу предлагалось стремиться к полной ассимиляции учащихся — представителей различных языков и этнических групп. Критикуя идею и практику ассимиляции, Дж. Бэнкс выступал за сохранение этнического своеобразия этнических меньшинств США.

Возрождение двуязычного обучения приходится на 70-е года прошлого столетия, причиной чего послужила борьба за гражданские права. Были изданы законодательные акты, защищающие права этнических меньшинств, а также дающих им право на двуязычное образование. В середине 1970-х годов большое распространение получает термин «поликультурное образование» или «мультикультурное образование» (термин возник из кальки английского multicultural education) [4, с. 313].

Несмотря на то, что поликультурное образование приобрело особую популярность последние десятилетия, это не говорит о том, что ранее перед педагогами и учеными не

вставал вопрос, как обучать подрастающее поколение в условиях многонационального общества. Ярким примером тому можно привести программу Коменского «Панпедия», существенная часть которой составляет формирование у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей. Н.А.Данилевский, Э.Мейлер, А.Тойнби, Ю.Яковец внесли вклад в развитие образования идеи о целостности культурно-исторического развития человечества и наличии некоторых сходных принципов функционирования культур разных народов. Особое внимание привлекают идеи Н.К.Рериха о «единении культур», которое проявляет себя в Просвещении [4, с. 6].

История становления и развития поликультурного образования в России имеет свои особенности, Э.Р.Хакимов описывает особенности использования термина «поликультурное образование» в российской педагогике, он выделяет три направления [11, с. 317].

Первое направление получило условное название «Поли-этно-культурное образование», его сторонники субъектом культуры признавали этнос, главным признаком которого был свой самобытный («родной») язык. С этим положением соглашается С.Л.Новолодская, она представляет поликультурное образование, «как процесс овладения учащимися знаниями о различных культурах своей страны и мира, понимания общего и особенного в родной и мировой культурах с целью духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования умений и навыков для осуществления взаимодействия в условиях поликультурности как российского, так и мирового сообщества» [7, с. 77].

Второе направление «Поли-социо-культурное образование», по мнению Э.Р.Хакимова, отразилось в Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005)». Федеральная программа исходила из постулата: «... толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными, обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными

группами, уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям» [10, с. 3].

Третье направление Э.Р.Хакимов условно называет «поли-личностно-культурным» образованием – за каждой отдельной личностью стали видеть отдельную уникальную культуру. Поликультурное образование начали связывать с (само-) формированием многослойной общегражданской идентичности «Россияне», включающей этническую, региональную и др. [11, с. 317].

На современном этапе развития общества практически в каждой стране проводится работа по развитию поликультурного образования. Однако необходимо отметить, что в каждом регионе своеобразная обстановка, специфические условия жизни людей, определенный национальный состав, поэтому цели поликультурного образования в каждой стране является уникальными и, следовательно, работа должна планироваться соответственно своим целям. Это говорит о том, что не может быть универсальной программы поликультурного образования, подходящей не только для всех стран, но и для всех регионов одной страны. Даже если определенная программа или система образования соответствует требованиям нескольких регионов, необходимо провести работу по внесению корректировок, а также адаптации некоторых моментов в образовании под местные условия.

Однако необходимо отметить, что некоторые требования к поликультурному образованию могут быть актуальными во всех регионах и странах. Так, например, критерии успеха билингвальных программ США, в которых Калдерон и Керрион определяют, 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 ведется на двух языках, использование изучаемого языка в речи должно составлять не менее 50 % и т.д. 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 [16, с. 5].

Под руководством заведующего кафедрой педагогики и методики дошкольного образования Казанского федерального университета профессора В.Ф.Габдулхакова [17] были разработаны методические рекомендации по языковому развитию детей в дошкольных учреждениях Республики Татарстан. Особенностью системы образования Республики Татарстан можно назвать необходимость обучения детей трем языкам: русскому, татарскому и английскому.

Разработки занятий на трех языках опубликованы в нашем специальном издании (см.: Гареева А.М. Игровые занятия по языковому развитию детей: русский, английский, татарский. – М.: Национальный книжный центр, 2012).

В книге реализована идея о том, что игра является основным видом деятельности детей-дошкольников. Поэтому обучение языкам, знакомство с культурными ценностями разных народов должно проходить в условиях игровой деятельности.

Работа по обучению языкам имела модульное строение. Материал сгруппирован в три модуля по языкам. Первый модуль – это русский язык, так как это государственный язык Российской Федерации, второй модуль – татарский язык, так как это второй государственный Республики Татарстан, третий – английский язык, так как это язык международного общения. Каждый модуль имеет своего представителя, для более лучшего общения персонажам даны имена: Мишка-Топтыжка, Тиен Эминэ, Robert Hare. Это позволяло четко разграничивать работу и переключаться с одного языка на другой.

Изучение языков идет параллельно, то есть тот материал, что изучается в одном модуле, представлен в другом модуле на соответствующем языке. Такая форма работы способствует экономии времени на объ-

яснениях условий игры, перевода лексики, так как основную информацию дети получают при работе с первым модулем русского языка. Содержание второго и третьего модулей накладывается на первый.

Трудность заключается в том, что материал на одном языке не может соответствовать материалу на другом языке, так как у каждого народа свои особенности и в общении, и в построении языковых конструкций.

Кроме того, процесс усвоения содержания модулей у детей не был одинаковым. Синхронизация потребовала проведения дополнительной работы.

Преимуществами параллельной формы усвоения трех языков можно назвать формирование в сознании детей определенной системы разных языков, позволяющей осуществлять перекодировку языковых универсалий, кроме того у детей активно развивался интерес к изучению языков. При этом наш опыт работы показывает, что большая часть детей становится очень любознательными не только по отношению к языкам, но и ко всем другим областям знания.

Преимущества поликультурного образования можно перечислять долго. Необходимо отметить, что человек в многонациональном обществе должен быть готов к общению с людьми других национальностей, в этом ему поможет поликультурное образование.

Литература

1. Богус, М.Б. Поликультурное образование в контексте мирового опыта // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. № 2. С. 83-84.
2. Вознюк, А.В. К вопросу об обосновании холистической парадигмы образования // Вектор науки. Серия: Педагогика, психология. - 2010. - № 3 (3). - С. 34-41.
3. Джуринский, А.Н. История педагогики и образования : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальностям: «Педагогика и психология», «Соц. педагогика», «Педагогика» / А.Н. Джуринский. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 400 с.
4. Ежкова, Н.С. Поликультурное образование детей дошкольного возраста: аксиологический аспект [Текст]: учебно-методическое пособие / Н. С. Ежкова, М. В. Филатова; рец.: С. В. Маслов, Е.И.Радюхина. - Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2011. - 101 с.
5. Кузьмин, М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. – 1999. - № 6. - С. 3-12..
6. Лоншакова, В.В. Развитие мультикультурного образования Франции. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Чита, 2011. - 24 с.
7. Новолодская, С.Л. Использование интерактивных методов в поликультурном образовании будущих менеджеров в сфере сервиса и туризма // Вектор науки. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - № 1 (4). - С.77-80.
8. Смокотин, В.М. Зарождение и становление многоязычного и поликультурного образования в условиях традиционного одноязычного мышления - Вестник Томского государственного университета. - 2010. - № 338 (сентябрь). - С. 84-88.
9. Сулейманов, И.Т. Становление и развитие поликультурного образования в Германии. Автореф. Дис. ... канд. пед. наук. - Ульяновск, 2010. - 27 с
10. Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в Российском обществе: Федеральная целевая программа (2001-2005). - М., 2001.
11. Хакимов, Э.Р. Появление и развитие понятия «поликультурное образование» в российской педагогике. - Вектор науки ТГУ. 3(6). 2011. - С. 317-320.
12. Ярославова, Е.Н. Самореализация личности в условиях непрерывного иноязычного образования. - Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. - С. 33-38.
13. 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.
14. Gardner, Sandra. (2004). Immigrants Strongly Aspire to English Fluency, Pew Reports ;but bilingualism is an asset we should safeguard. The Hispanic Outlook on Higher Education, 14(20), 14-19.
15. Hamilton-Wright, Kimberly J. (2005, March 23-29). Increase job opportunities, become bilingual. Miami Times, 82 (30); 1D.
16. Ovando, Carlos J., Collier, Virginia P., and Combs, Mary Carol. (2003). Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts. New York: McGraw-Hill.
17. Valerian F. Gabdulchakov. Of linguistic education in kindergartens. // International Journal of Early Years Education. Volume 19, Issue 2, 2011. Pages 185-188.

УДК 373.1

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Т.Жуков

Аннотация

В условиях роста культурного многообразия в обществе особую актуальность получает поликультурное образование, которое ставит перед педагогическим сообществом задачи формирования его оптимальной модели реализации в конкретных условиях школьной практики. На современном этапе наиболее востребованным является полипарадигмальный подход, позволяющий систематизировать педагогические усилия в области поликультурного образования. Описание опыта работы сельской школы на основе полипарадигмального подхода поможет педагогам организовать учебно-воспитательный процесс по реализации принципов поликультурного образования.

Ключевые слова: поликультурное образование, сельская поликультурная школа, полипарадигмальный подход, развитие учащихся.

Abstract

The growth of cultural diversity in society imposes new requirements for school. The role of polycultural education gets special importance. Education community should frame an optimal implementation model of multicultural education in a particular school practice. Multiparadigmatic approach is becoming the most urgent among scientists and educators, because it allows organizing educational efforts in polycultural education. Description of the experience of rural school can help educators in organizing the polycultural educational process based on multiparadigmatic approach.

Keywords

Polycultural education, rural polycultural school, multiparadigmatic approach, development of pupils

Образование как составная часть культурной системы общества чутко реагирует на все происходящие социально-культурные изменения. Процессы глобализации, рост культурного многообразия, развитие миграционных процессов ставят перед образованием задачи формирования уважительной атмосферы в классах, продуктивной учебной деятельности в условиях многообразия культур и формирования личности, способной к успешной самореализации в поликультурной среде [9, с. 343-370].

Решение современных вызовов общества возлагается на поликультурное образование. В настоящее время имеется множество исследований в отечественной и зарубежной литературе по теории и практике поликультурного образования. Несмотря на это в практической деятельности учителя испытывают ряд трудностей, каждый раз учебная ситуация преподносит новые задачи [7, с. 17-41], потому что поликультурное образование имеет динамичный характер, «движущиеся контуры» которого сложно поддаются классификации [10, с. 192-216]. В этих условиях полипарадигмальный подход позволяет эффективно организовать педагогическую деятельность, учитывающую особенности миро-

воззрения всех основных субъектов образовательного процесса [3, с. 200-203].

В связи с развитием теории и практики поликультурного образования возникает проблема классификации его базового образовательного процесса, которая позволит проводить надежную диагностику и определить надёжную результативность образования. В современной мировой практике широко распространена модель логики базового процесса поликультурного образования Дж. Бенкса [8, с. 29-39]. Приведем краткое описание этой модели.

1. «Контрибутивный» этап – привнесение информации об элементах культур учащихся в содержание обучения и воспитания.

2. «Аддитивный» этап – добавление в содержание образования дополнительных элективных курсов о культурном разнообразии или добавление отдельных тем и терминов в существующие учебные программы; при этом основное содержание предметов базового учебного плана остается без изменений.

3. «Трансформационный» этап – перестроение большинства учебных программ с позиции поликультурности.

4. «Социально-деятельностный» этап – организация таких видов деятельности, которые помогали бы учащимся принимать участие в сфере межкультурных отношений по разрешению несправедливости и дискриминации.

Модель Дж. Бенкса позволяет анализировать и проектировать практику реализации поликультурного образования в школе. Первый «контрибутивный» этап наиболее доступен в своей реализации, в большинстве образовательных учреждений проводятся национальные праздники, концерты, организовываются выставки работ учащихся в этническом стиле и т.д.

Второй «аддитивный» этап в школьной практике также широко распространён и реализуется через национально-региональный компонент по основным учебным предметам или введением элективных, кружковых курсов по изучению культурной самобытности отдельных народов.

Несмотря на широкую распространённость этих первых двух этапов, невозможно однозначно утверждать о наличии в них принципов поликультурного образования. Ознакомление с культурными различиями может носить антагонистический характер «развитый» - «недоразвитый», «свой» - «чужой» и не являться фактором взаимообогащения и личностного развития.

Третий и четвёртый этапы направлены на формирование у учащихся «многомерного» мировоззрения, признание равной ценности любой культуры как источника развития общероссийской и мировой культуры. Учителя на этих этапах занимают позицию признания равноправия и равноценности различных систем ценностей – этнических, религиозных, возрастных.

Тем не менее, модель Дж. Бенкса не учитывает особенностей мировоззрения субъектов образовательного процесса. Для комплексного решения педагогических проблем в современной науке широко применяется парадигмальный подход. Понятие «парадигма» впервые была исследована американским историком Т. Куном при описании базовых изменений в рамках ведущих научных теорий [2, с. 259-262].

В области педагогики «парадигма» означает *систему* представлений, основные концептуальные установки, влияющие и опреде-

ляющие выбор и использование конкретных технологий в образовательном процессе [5, с. 138].

В.Я.Пилиповский [6, с. 106-113] отмечает следующие образовательные парадигмы: традиционалистско-консервативная, рационалистическая и феноменологическая (гуманитарная). По его классификации в традиционалистско-консервативной парадигме происходит усвоение учащимися академических знаний, которые послужат основой для их развития и социализации.

В рационалистической парадигме усилия направляются на адаптацию школьников к определенным общественным условиям, эта парадигма отличается «запрограммированностью» и структурной четкостью образовательного процесса.

Основная цель гуманитарной парадигмы заключается в поддержке и развитии человека, заложении основных синергетических механизмов.

По справедливому замечанию И.А.Колесниковой, только в гуманитарной парадигме личность приобретает центральное место, становятся ценностью его потребности в развитии и социализации [1, с. 88].

Образовательные парадигмы В.Я.Пилиповского созвучны с моделью поликультурного образования в полипарадигмальной методологии [4, с. 123-137]. Поликультурное образование рассматривается с трансцендентной (традиционной), технократической (рационалистической) и гуманитарной парадигм. Такой подход позволяет создать оптимальные условия для практической педагогической деятельности по успешной реализации поликультурного образования.

В трансцендентной парадигме поликультурного образования происходит приобщение учащихся к «общечеловеческим» ценностям. Это время «героев и праздников» – включение ученика зрителем-участником в поликультурные эмоционально насыщенные события: традиционные этнокультурные праздники, фестивали, концерты, выставки и др. В процессе такого диалога происходит освоение учеником ценностных отношений авторитетного для него лица.

В технократической парадигме поликультурного образования – это приобретение научных знаний о поликультурном мире. Происходит трансформация культурных яв-

лений через поликультурную призму, происходит усвоение знаний с учётом точки зрения различных культур.

В гуманитарной парадигме поликультурного образования происходит утверждение поликультурных ценностей в окружающей жизни, учащиеся осваивают активную жизненную позицию. Педагогическая позиция здесь – это поддержка. Педагоги побуждают учащихся к коллективным способам работы, консультируют во время переговоров и помогают наладить процесс взаимодействия, обеспечивают рефлексия учащимися культурных особенностей, проявляющихся в процессе совместной работы. А также происходит вовлечение ученика во взаимодействие с представителями разных культур в широкой социальной действительности.

Рассмотрим реализацию одной из программ в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с. Нырья» Кукморского муниципального района Республики Татарстан исходя из позиций полипарадигмального подхода. Наиболее масштабной, системной и значимой является программа, реализующая регионально-национального компонент, «История Ныринского поселения». Работа над этой программой началась в середине 90-х гг. XX столетия и была обобщена и систематизирована лишь в 2012 году.

На первом этапе реализуются принципы трансцендентной парадигмы. Учащиеся становятся соучастниками насыщенных культурно-исторических событий. Им предоставляются возможности участия в диалоге с разными людьми: с родителями, своими бабушками и дедушками, с представителями разных культур, с авторитетными людьми, разделяющими ценности межкультурного взаимодействия.

В трансцендентной парадигме главенствующими являются объяснительно-иллюстративные или репродуктивные методы поликультурного образования. Наиболее распространёнными являются рассказ учителя, представителей различных культур, объяснение новых культурных ценностей, наблюдение, лекция, консультация, работа с учебником, демонстрация фрагментов кино- и диафильмов, диалог или дискуссия с целью присвоения ценностей авторитетных лиц, разделяющих ценности межкультурного взаимодействия, усвоение знаний через

включение ученика зрителем-участником в традиционные этнокультурные праздники, фестивали, концерты, выставки.

При изучении темы «Легенды о происхождении деревень» организовываются встречи и диалог с пожилыми людьми округи, с людьми хорошо осведомлёнными в топографических легендах. Многочисленные презентации, подготовленные школьниками, позволяют расширить тему «Легенды о происхождении речек, оврагов, рощ, гор». Презентации помогают увидеть своими глазами места, о которых существуют интересные легенды. А ежегодно в конце учебного года организовываются экскурсии по родным местам. В результате учащимся предоставляется возможность увидеть изученный материал своими глазами, самостоятельного открытия известных в округе мест.

Занятие по теме «Праздники, обряды, традиции» вносит элементы инсценировки, в результате учащиеся выступают не просто в качестве зрителей, но и участников. Наиболее интересную форму эта тема приобретает в мероприятии «Вечер дружбы», проводимой ежегодно в январе с приглашением родителей учащихся, представителей старшего поколения. Вечер превращается в фестиваль демонстрации праздников, обрядов и традиций народов, живущих в округе.

В технократической парадигме учащимся предоставляются различные знания о родной и других культурах в сопоставлении. На занятиях учащиеся становятся «исследователями собственной этнической культуры», выполняют задания по изучению и демонстрации этнокультурного наследия своей местности и проводят параллели с историей других культур и народов.

В ходе реализации программы постоянно подчёркивается культурное и социальное разнообразие общества во всей полноте. Например, процессы коллективизации, репрессий и раскулачивания рассматриваются с разных позиций, при котором учащимся прививается ценностное, уважительное отношение к прошлому своего народа. Учащимся предоставляются возможности моделирования историко-культурных явлений и процессов с точек зрения нескольких этнических или социальных культур, стремлением осознавать взаимодействие и взаимообогащение разных культур.

В рамках этой парадигмы многие темы изучаются в сопоставлении, например, тема «Промыслы» изучается в сравнении с деятельностью людей в тот период по региону и стране, также проводится сопоставительный анализ промыслов прошлого с занятиями современных селян.

Широко используется на занятиях элементы технологии развития критического мышления, которые помогают преломлять программный материал с разных точек зрения и культурных позиций. Любимыми приемами для учащихся являются: кластер, синквейн, чтение с остановками, корзина идей и т.д. В приеме «Корзина идей» ценность представляют все предположения учащихся как подтверждающиеся материалами учебного пособия, так и не нашедшие в них отражения, потому что они могут открыть возможности для конструирования новых индивидуальных образовательных траекторий. Ценность для развития критического мышления имеет приём «Шесть шляп мышления», который позволяет критически рассмотреть изучаемый материал. Формирует поликультурное ценностное мышление у ученика, они приобретают навыки трансформации материала через поликультурную призму. Этот приём помогает увидеть культурное разнообразие мира.

В рамках технократической парадигмы широко используются тестовые технологии. В связи с широким использованием на практике тестового редактора EasyQuizzy, использование тестов приобретает творческий характер. Очень полезным в плане развития поликультурного образования явился и сам совместный проект с учащимися по переводу интерфейса тестового редактора EasyQuizzy на удмуртский язык. В ходе перевода программы пришлось параллельно работать над пятью языками: удмуртским, русским, татарским, английским и немецким.

В рамках гуманитарной парадигмы личность ребенка занимает центральное место. Целью становится поддержка и развитие личности ученика, заложение синергетических механизмов, формирование у учащихся устойчивого поведения по нахождению взаимообогащающих решений и действий в поликультурном мире.

В ходе реализации программы прививается ценностное отношение к различным историко-культурным периодам. Образова-

тельный процесс организовывается в русле диалога, развития, творчества и интеграции. Преподаватель предоставляет ученику широкие возможности по взаимодействию с представителями различных социальных слоев, возрастов, национальностей и религий. Учащиеся становятся проводниками поликультурных ценностей в социокультурном пространстве села, не только под руководством учителя, но и самостоятельно.

Реализация гуманитарной парадигмы является одним из сложных и востребованных. На этом этапе проектная технология становится одним из ведущих и основных. Проектная технология стимулирует активное взаимодействие учащихся с социумом. Педагогическая позиция заключается в поддержке творческого поиска ученика при построении индивидуальной образовательной траектории.

Выводы. Таким образом, условия для эффективной и результативной организации поликультурного образования предоставляет полипарадигмальный подход. Трансцендентная, технократическая и гуманитарная парадигмы позволяют планировать, реализовать и анализировать проводимую в школе поликультурную образовательную деятельность. Полипарадигмальный подход помогает понять возможности и риски внедрения каждой из парадигм, например, трансцендентная парадигма ориентирована на знания, нормы и стандарты. Традиционный подход не учитывает конкретные обстоятельства жизни конкретных участников образовательного процесса, задачи развития личности не актуализированы. Технократическая парадигма помогает учащимся смотреть на окружающий мир через призму поликультурности. Явления окружающего мира рассматриваются с разных точек зрения, развивается критическое мышление, но при этом технократическая парадигма имеет рационалистический, регламентирующий, алгоритмизированный, программированный характер. Оптимальные условия для творчества и саморазвития в поликультурном образовании предоставляет гуманитарная парадигма. Но эта парадигма успешно реализуется только при активном усвоении учащимися ценностей традиционной и технократической парадигм.

Поликультурное образование достигает своих целей при активном внедрении взаи-

модействующих парадигм. При таком полипарадигмальном подходе можно сформировать личность, поведение которой определяется чувствительностью к культурным различиям, уважением к уникальности культуры каждого народа, терпимостью к необычному поведению, желанием позитивно относиться ко всему неожиданному, готовностью реагировать на изменения, гибкостью в принятии оптимальных решений и отсутствием культурных предрассудков.

Литература

1. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – 288 с.
2. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1975. – 327 с.
3. Хакимов, Э.Р. Поликультурное образование как фактор формирования конкурентоспособности учащихся / Э.Р. Хакимов // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 2 (5). – С. 200-203.
4. Хакимов, Э.Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода. Дис. ... доктора пед. наук. - Ижевск, 2012. – С. 298-300.
5. Пилиповский, В.Я. Педагогическая мысль в странах Запада: традиции и современность / В.Я. Пилиповский. – Красноярск: Изд-во КГПУ, 1998. – 196 с.
6. Ширшов, Е.В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь / Е.В. Ширшов; Под ред. Т.С. Буториной. – Ростов-н/Д: Феникс, 2006. – С. 256-258.
7. Ambrosio, J., 2003. We make the road by walking. In Geneva Gay (Ed.), *Becoming multicultural educators: Personal Journey toward professional agency*. San Francisco: Jossey-Bass, pp: 17–41.
8. Banks, J.A., 2004. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J.A. Banks & C.A. McGee-Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing Company, 2nd ed., pp. 29-39.
9. Gay, G., 2006. Connections between classroom management and culturally responsive teaching. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp: 343–370.
10. Gay, G., 2004. Beyond Brown: Promoting equality through multicultural education. *Educational Leadership*, 19(3): 192–216.

УДК 371.315

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.М.Рахманова

Аннотация

В статье обосновывается активность употребления вставных единиц в публицистических текстах. Рассматривается их изобразительно-выразительный потенциал, анализируются стилистические возможности вставных единиц, выраженных фигурами замещения, расположения и перестановки, исключения.

Ключевые слова: вставная единица, стилистическая фигура, эмпфаза, перифраза, метонимия, метафора, ирония, апозиопезис, трансформация, замещение, перестановка.

Abstract

This article is an attempt to substantiate the expressive potential of the parentheses in the sentence structure in the publicistic texts. Being a stylistic device the parentheses can represent different stylistic figures. The figures of substitution, of exclusion, of arrangement and inversion are examined in this article.

Keywords: parenthesis, stylistic figure, emphasis, periphrasis, metonymy, metaphor, irony, aposiopesis, transformation, substitution, inversion.

Важную роль в повышении эффективности поликультурного образования играет использование изобразительно-выразительных средств разных языков.

Вставная единица, являясь стилистическим приемом, обладает большим изобразительно-выразительным потенциалом,

представляя собой различные фигуры речи — синтаксические, стилистические или риторические фигуры, то есть особые синтаксические построения, придающие речи добавочную выразительность. Наличие предло-

жений с подобными вставками в журнально-газетных публикациях объясняется спецификой языка газет и журналов. Являясь средством информации и средством убеждения, публицистические тексты рассчитаны на массовую и очень неоднородную аудиторию, которую они должны удержать, заставить себя читать. Газеты и журналы обычно читают в условиях, когда сосредоточиться довольно трудно: в метро, в поезде, за завтраком, отдыхая после работы, в обеденный перерыв и т.п. Отсюда необходимость так организовать информацию, чтобы передать ее быстро, сжато, сообщить основное и оказать на читателя определенное эмоциональное воздействие. В таких случаях журналисты включают в состав вставок различные стилистические фигуры, такие как тропы.

Изобразительно-выразительный потенциал вставных единиц проявляется, прежде всего, в выполнении в речи целого ряда прагматических (дополнительных) функций, а именно: эмотивной (передачи чувств говорящего), волюнтаривной (волеизъявления и побуждения адресата к желаемому действию), аппелятивной (привлечения внимания слушателя, побуждения его к восприятию сообщения), контактоустанавливающей функции, эстетической функции (воздействия на эстетическое чувство).

Различают стилистические фигуры замещения (Figurendes Ersatzes),

Фигуры дополнения (Figuren der Hinzufügung), фигуры исключения (Figuren der Auslassung), фигуры расположения и перестановки (Figuren der Anordnung und des Platzwechsels) [3]. В данной статье мы рассмотрим фигуры замещения, фигуры расположения и перестановки, фигуры исключения.

Фигуры замещения основываются на субституции (замене) собственного значения несвойственным, необычным значением. К фигурам замещения относятся эмфаза, перифраза, метонимия, метафора, ирония, изменение типа предложения. В современных публицистических текстах были отмечены случаи употребления вставок в качестве вышперечисленных стилистических фигур как в немецком, так и в башкирском языках.

При эмфазе происходит выделение значения без каких-либо языковых средств: в устной речи – через интонационное выделение слова, который фигурирует как троп; в

письменной речи – при помощи графических средств (кавычек, тире, выделения жирным шрифтом) или же через настоящий повтор этого слова: *Nach dem Zweiten Weltkrieg, als die USA nun wirklich die einzige Nuklearmacht von einmaliger Stärkewaren, hat eine Generation – man nennt sie die «Great Generation» – die visionäre Kraft gehabt, nicht nur dem Sowjetkommunismus Einhalt zugebieten, sondern gleichzeitig den Wiederaufbau dieses Europas zu ermöglichen – auf der Grundlage von Kooperation und Allians* («Der Spiegel», 2005, № 21).

Әғәрбеҙбөгөнү аштарҙең (һәм йәш буллы узан кунтән уҙған «йәштәребеҙең») хәлен, киләсәген дәүләт кимәлендә хәлитмәһәк, миллә тебеҙең артабанй ашауе икеле !? («Шоңкар», 2005, № 2).

Вставки выражаются чаще перифразой, чем эмфазой. Автор использует данный стилистический прием с целью выделения коммуникативно-значимого признака. Перифразы представляют собой вариативное наименование одного и того же предмета, явления, действия с целью его уточнения, дополнения, развития, а также с целью повышения выразительности высказывания, ибо в этих случаях имеет место экспрессивная расстановка акцентов: *Sie bekommen keine Kredite für ihre Investitione — credit crunchnennen das die Volkswirte* („Die Zeit“, 2004, № 10).

Беле уебезсе, ир менен катын араһындағы кореш (faулелелидерлы косон, икенсе яртып дьузенсе тербиелерге маташыу) hozом тебирмей, е мохеббетмен, faуле бехетен епемерелеуене, балалар зынетем леген екил тере («Башкортостан кызы», 2005, № 9).

Разновидностями перифразы являются литота, эвфемизм, гипербола. Литота выступает как прием выражения «умаления» качественного признака путем его полного или частичного отрицания. В структуру этой фигуры вводится отрицание: *Die Qualität sein Schätzungen waren – das kann nicht überraschend sein – desto geringer, je höher die wissenschaftlichen Ambitionen und Erfahrungen waren* (“Bildung und Wissenschaft”, 2007, № 2).

Эвфемизм – это перифраз со специальным заданием: смягчить воздействие при назывании какого-либо неприятного качества явления. Эвфемизмы широко используются в бытовом языке, в политической и особенно в

дипломатической сфере для выражения вежливости, деликатности, уклончивости ответов, для всевозможных языковых манипуляций с целью затушевания истины: *Уралдың кустыһы Рудамир профессиональ музыкант була (инде теге донъяға китенгә барзы)* («Йэшлек», 2006, № 30).

Гипербола – это стилистический прием выражения преднамеренного преувеличения свойства предмета или явления нередко в такой степени, в какой они реально ими не обладают. Возможно преуменьшение свойства предмета или явления. Вставки, представляющие собой гиперболу или преуменьшение, повышают эмфатичность высказывания, показывают высоко эмоциональное отношение автора к описываемым характеристикам или явлениям:

Der Kapitän verschweigt, dass er selbst – anders als seine hilflose Menschenfracht – eine Schwimmweste trägt («Der Spiegel», 2007, № 26).

Ул 38 йыл (фумеребуый) балалару кытмыбум («Афизел», 2006, № 2).

Вставки, представляющие собой метонимию, часто встречаются в текстах средств массовой информации как прием вторичной знаковой номинации, основанный на реальной связи объекта номинации с тем объектом, название которого переносится на объект номинации. Стилистическая метонимия характеризуется образной связью между двумя объектами, образным переносом. Особую метонимическую группу представляет собой синекдоха (die Synekdoche), устанавливающая связь переноса между частью и целым и целым и частью: *Jeder irakische Offizier, der Massen Vernichtungswaffen einsetzt, soll wissen, was ihm geschieht – und deshalb die Finger vom Abzug lassen* («Die Zeit», 2003, № 4).

Кешеларга - һәркемгә – хөрмәтменән карарға, һәрштитеоларға өйрәнде («Афизел», 2004, № 7).

Вставки-метафоры являются средством вторичной номинации на основе внешнего сходства оригинала и объекта номинации. Замещение происходит на основе переносного значения слова, обозначающего объект-источник переносимого значения. «Метафора полифункциональна: она служит для конкретизации представления, риторической цели (подчеркивание, выделение, выдвижение) и

эстетической выразительности» [1, с. 141]. В метафоре, как и в любом другом тропе, на поверхность выходит абстрактное знаково-символическое содержание. Разновидностью метафоры является персонификация, суть которой состоит в выражении переноса черт и характеристики живого существа на неодушевленный предмет: *Auch wenn Ski sich in diesem Jahr wieder besser verkaufen – Wachstum versprechen vor allem die breiten Snowboards* («Rheinischer Merkur», 2000, № 5).

Көндәрутә, алда мине нимәкәтә? (Вақыт мине бер туктауһыз умтаотә!) («Афизел», 2006, № 3).

Вставки, представляющие собой иронию, являются вторичным обозначением по принципу замещения. В отличие от метафоры и метонимии замещение происходит ни на основе сходства, а на основе противоположности. «Heute gilt als Ironie, daß der Sprecher gerade das Gegenteil von dem meint, was er wirklich sagt...» [3, с. 260].

Вставка-ирония как перенос значения носит ярко выраженный оценочный характер. Формальным средством выражения языковой иронии является интонация и контекст. В письменной речи могут употребляться кавычки: *Der Euro wandelte sich zum Teuro-ein Begriff, der sogar zum «Wort des Jahres 2002» gewählt wurde* («Psychologie heute», 2005, № 5).

Уләстомданторон, 1-һе – «Перестройка», 2- һе – «Реформа», 3-һе – «Завершение» тупязыл фанбула (хәтерегеззәме, әкиәттә тәпәнгә тул тырыл фанмайзы аша фанхәй ләкәртәлкә үзенең матурлығын «Башланмыш», «Уртал анмыш», «Тәпәнмеш» тупатай. Бында ла шулай килепсыға тугелме?) («Шоңкар», 2007, № 4).

В целях актуализации основного высказывания автор прибегает к изменению типа предложения во вставке – использованию вопросительных или восклицательных предложений. «Rhetorische Fragen wirken pathetisch und machen den Leser betroffen, wenn in ihnen emotional bewegende Erinnerungen offenbart werden» [3, с. 261].

Вставки, выраженные восклицательным или вопросительным предложением, вносят в основное высказывание оценочное значение, привлекают внимание читателя и актуализируют определенный фрагмент информа-

ции: *Die deutsch-amerikanischen Beziehungen gestärkt, die deutschen Kommunen entlastet – was will man mehr?* ("Die Zeit", 2003, № 10).

Элеккезаман булһа, обком әһелдәрекаланы нуртаһында (Ленинурамында! Райком эргәһендә!) базаркурһалар, кәмендә вали долфайә бешерҙәрине («Ағизел», 2006, № 2).

Фигуры исключения связаны с опущением одного или нескольких необходимых членов предложения. Такие «усеченные синтаксические структуры господствуют в спонтанной устной речи как структуры естественной речи, им присуща естественная выразительность» [1, с.100]. В письменной речи такие усечения носят нарочитый, обработанный характер и выступают как стилистические приемы. В лингвистической науке они получили название «апозиопезис» (die Aposiopese), «эллипсис» (die Ellipse). К фигурам исключения В.Флейшер, Г.Мишель, и Г.Штарке относят и «зевгму» (das Zeugma) [3].

Употребление вставной единицы, представляющей собой апозиопезис (внезапный обрыв мысли или недоговаривание ее до конца), может быть обусловлено различными обстоятельствами: осторожностью, нежеланием продолжить неприятный разговор, взволнованностью и неуверенностью автора, поиском подходящего слова: *Welches Sturmtief am Ende im Mai die nordrhein-westfälische Parteienlandschaft neuordnen wird – wer weiß, was sie...* («Rheinischer Merkur», 2006, № 5).

Ботәһе ле 18-19 йәшлек «призывник-тар» («контрактник тар» зы чечендер пленфа алмай ...) («Шонкар», 2001, № 4).

В отличие от апозиопезиса, в котором могут быть опущены любые части предложения, независимо от их информативной ценности, в эллипсисе опускаются менее важные, легко восстанавливаемые из контекста или основного высказывания члены предложения. В стилистическом аспекте эллипсис вставной единицы используется как средство выражения эмоционального состояния автора (возбуждения, радости, потрясения, удивления, грусти и т.п.): *Was sich in den folgenden Jahren abspielte – und wohl nie zu Ende sein wird – könnte man ein Lerngeschichte der Kommunikationsfreiheit nennen* («Deutschland», 2004, № 3).

1 апрелден Ресей пенсионер зарынын пенсияһы артасак (база олошо 8.5, стра-

ховка олошо 6.3 процентка) («Йешлек», 2006, № 34).

Вставная единица может быть представлена и как зевгматическая конструкция (синтаксическое объединение двух семантически несовместимых членов предложения), используемая автором с целью создания комического, сатирического или иронического воздействия на читателя: *Hilfe kommt auch nicht von den Bezirkspersonalräten (die haben doch alle einen Direktor und eine Karriere vor sich)* («Süd deutsche Zeitung», 2003, № 134).

В башкирском языке не были отмечены случаи употребления в публицистических текстах вставок, представляющих собой зевгматическую конструкцию.

Вставные единицы, представляющие собой фигуры расположения и перестановки базируются исключительно на вариантах расположения синтаксических единиц в высказывании, т.е. нарушении структуры предложения. В немецком и башкирском языках предложения представляют собой упорядоченные завершённые высказывания. Приемами осознанных или неосознанных нарушений такого рода в стилистике считаются инверсия, пролепса (die Prolepse), постпозиция, вставка, анаколуп (das Anakoluth) [3]. Наибольшей частотностью употребления в публицистических текстах отмечены вставки, представляющие собой инверсию.

В немецком языке существуют определенные правила порядка слов, связанные с фиксированным положением изменяемой части сказуемого в предложении. В башкирском языке повествовательные предложения характеризуются одним порядком следования слов: определение, подлежащее, обстоятельство, дополнение и сказуемое [2]. Но в рамках этих строгих грамматических правил возможны вариации, которые несут повышенную выразительность и используются авторами с целью актуализации информации: *Zwar verlangsamt sich das Wachstumstempo leicht im vierten Quartal vergangenen Jahres das Brutto in Landsproduktwuchs gegenüber dem Vorjahr um 5,5 Prozent nach 5,8 Prozent im Vorquartal – doch die Aussichten bleiben stabil* («Wirtschafts Woche», 2003, № 22).

*Еүтәйек, материализм (утопик материализм тип **атарфа булалыр** индеуны хәзер) деуеренде мистика тошонсәһен*

«тебифу булмаған немелерге моғжизе ғәшһанһу» тһелер, миф һуҙен «екует, алдык, уйһурма» тһ аплаттылар («Афизел», 2004, № 7).

Необычное расположение сказуемого в вышеприведенных примерах (в немецком языке – после обстоятельства и подлежащего вместо второго места, в башкирском языке – перед дополнением и обстоятельством вместо конечной позиции) свидетельствует о нарушении порядка слов в предложении и применении авторами синтактико-стилистического приема инверсии с целью привлечения особого внимания читателя к информации, предшествующей сказуемому.

Пролепса относится к такому типу нарушения конструкции предложения, при котором начало предложения, выраженное существительным или наречием, повторяется в виде местоимения или наречия без изменения формы. Посредством вставок-пролепсов автор выделяет часть информации, привлекая к ней внимание читателя и побуждая его тем самым к определенному восприятию этой информации: *Es gibt im «Sturm» mehrere starke Frauenfiguren, unter anderem Linda Greenlaw, den einzigen weiblichen Schwerfischfänger – Kapitän der Welt – und die Frau, die ist die Clevereste von allen* («Der Spiegel», 2000, № 26).

Франция дошмандарына ярзамитеусе королева Анна Австрийская һын яһалманамыһын (**уре, ул** Францияһын берзенбер патриоты кардинал Ришельегәгел кар һыһыға) курһете уосонмо? («Шонкар», 2007, № 4).

К стилистическим приемам, связанным с трансформациями порядка слов, относятся постпозиционное расположение частей высказывания и дистанционное расположение синтаксически связанных элементов предложения (постпозиция): *Nein, wieder geht's ein Blick in die Wissenschaft – Gusterson interessiert sich für die Leute, die die ganz legalen Drogen unserer Zivilisation entwickeln, **Substanzen wie Ritalin, Prozac oder Viagra*** («Die Zeit», 2002, № 1).

Кемдер был мекелене укығас, кайһы бер фекерҙер (совет деуеренде бындай хелдер бик йыһ була торғайны, **һем перестройка ваҡытында**) торло инстанцияла куп тап кыр тикшерелен, кем менендер килешкен-

ден һун һына басылған тһ уйлар («Башкортостан, 2003, № 25»).

Этот стилистический прием позволяет актуализировать в предложении несколько информационных центров, усиливая тем самым впечатление от информации, содержащейся во вставке.

Внутри самой вставной единицы может содержаться вставка. В текстах публицистического характера подобные вставки выполняют прежде всего функцию разъяснительного характера:

*Er heißt Achnar (vom arabischen «Al Ahir al Nahr» («**Ende des Flusses**»), und ist die hellste Sonne in seinem Sternbild (Süddeutsche Zeitung», 2003, №134).*

Боронһо уран комарткыһы «Авеста»– зердоштилек (**зороастризм**) дине мелендеге изге китантар йыйынтығы – кимметле руһи мирас («Ватандаш», 2005, № 2).

Итак, вставная единица – это стилистический прием, с помощью которого автор вводит в основное высказывание дополнительные сведения, ассоциативно связанные с содержанием основной части предложения, которые выносятся на второй смысловой план, на другую плоскость.

Изобразительно-выразительный потенциал высказываний со вставками усиливается в случае, когда вставные единицы представляют собой различные риторические фигуры, такие как фигуры замещения, исключения, расположения и перестановки, что позволяет автору усилить воздействие на читателя и увеличить информативность текста.

Предложения со вставками широко распространены в текстах публицистического характера как в немецком, так и в башкирском языках. Разные языки отражают действительность примерно одинаковым образом в меру своих структурных возможностей, что нашло подтверждение в настоящем исследовании.

Литература

1. Брандес, М.П. Стилистика немецкого языка. – М.: Высш. шк., 1983. – 271 с.
2. Грамматика современного башкирского литературного языка / Под ред. А.А.Юлдашева. – М.: Наука, 1981. – 495 с.
3. Fleischer W., Michel G., Starke G. Stilistik der deutschen Sprache. – Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Wien: Lana, 1993. – 327 s.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9

О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

В.А.Самсонова

Аннотация

Статья актуализирует вопросы формирования психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. Показана методика определения влияния психологической готовности на дальнейшее обучение.

Ключевые слова: психологическая готовность к школе, дети старшего дошкольного возраста, методики обследования готовности детей к школе.

Abstract

Article actualizes the questions of formation of the psychological readiness of the senior preschool age children to attend school. Shows the method of determining the influence of psychological readiness to further training.

Keywords: psychological readiness for school children of senior preschool age, survey methodology school readiness.

Изменения в социально-экономической сфере нашего общества предопределили повышение внимания к проблемам образования. Родители, думающие о будущем своих детей, прежде всего о том, кем они станут, предъявляют всё более высокие требования к образовательным учреждениям, в том числе к качеству учебно-воспитательной работы в школе и подготовке к ней в дошкольных учреждениях.

У детей, не готовых к систематическому обучению, труднее и длительнее проходит период адаптации, приспособления к школе, у них гораздо чаще проявляются различные трудности обучения, среди них гораздо больше неуспевающих и не только в первом классе. А значит, определение степени психологической готовности является одной из мер предупреждения неуспеваемости.

Большинство отечественных и зарубежных ученых считают, что проводить такое обследование необходимо за 1 – 1,5 года до обучения ребенка в школе [1, 2, 3 - 12]. Это позволит не только определить его готовность, но и осуществить при необходимости специальный комплекс корригирующих мероприятий, дать необходимые рекомендации родителям по улучшению состояния здоровья и устранению недостатков воспитания.

В отечественной психологии детальная проработка проблемы готовности к школьному обучению восходит еще своими корнями к работам Л.С.Выготского, Л.И.Божович (1968), Д.Б.Эльконина (1981, 1989), Н.Г.Салминой (1988), Е.Е.Кравцовой (1991), Н.И.Гуткиной (1996).

В работах Л.И.Божович (1968) выделяются несколько параметров психического развития ребёнка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе. Среди них определённый уровень мотивационного развития ребёнка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы. Основным критерием готовности к школе в работах Л.И.Божович является новообразование "внутренняя позиция школьника", представляющая собой сплав познавательной потребности и потребности в общении на новом уровне [1].

Д.Б.Эльконин, обсуждая проблему готовности к школе, на первое место ставил сформированность предпосылок к учебной деятельности [11]. К наиболее важным предпосылкам он относил умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе, умение слушать и выполнять инструкции взрос-

лого, умение работать по образцу и некоторые другие. Все эти предпосылки вытекают из особенностей психического развития детей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, а именно: потеря непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний связанных с оценкой, особенностями самоконтроля. Д.Б.Эльконин подчеркивал, что при переходе от дошкольного к школьному возрасту "диагностическая схема должна включать в себя диагностику как новообразований дошкольного возраста, так и начальных форм деятельности следующего периода" [11, с. 6].

Н.Г.Салмина (1988) в качестве показателей психологической готовности к школе выделяет: 1) произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности; 2) уровень сформированности семантической функции; 3) личностные характеристики, включающие особенности общения (умение совместно действовать для решения поставленной задачи), развитие эмоциональной сферы и др. [10]. Отличительной особенностью этого подхода является рассмотрение семантической функции как показателя готовности детей к школе, причем ступень развития данной функции характеризует интеллектуальное развитие ребёнка.

В работах Е.Е.Кравцовой при характеристике психологической готовности детей к школе основной упор делается на роль общения в развитии ребёнка. Выделяются 3 сферы – отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, уровень развития, которых определяет степень готовности к школе и определенным образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности [6, 7].

Н.И.Гуткина (1996), рассматривая проблему психологической готовности к школе, определяющую роль отводит мотивации. Гуткина Н.И. подчеркивает "В аффективно-потребностной сфере поступающего в школу ребёнка представлены разные мотивы учения, но какой-либо один может доминировать" [5, с. 15]. В своей работе она рассматривает: 1) доминирование социальных мотивов учения; 2) доминирование познавательной мотивации. Н.И.Гуткина предполагает, что произвольность – это функция мотивации, а потому первая задача любого обуче-

ния – это создание или использование имеющейся у ребёнка мотивации.

Во всех исследованиях, несмотря на различие подходов, признается, что эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник будет обладать необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются. Можно сказать, что за основу готовности к школьному обучению берётся некий базис развития, без которого ребёнок не может успешно учиться в школе. Фактически, все работы по психологической готовности к школе опираются на положения, что обучение идет за развитием, поскольку признаётся, что нельзя начинать обучение в школе, если нет определённого уровня психического развития.

Раскрывая все компоненты психологической готовности – мотивационная готовность, социально-личностная, интеллектуальная и волевая готовность – необходимо остановиться и на критериях готовности к школьному обучению. Проблема психологической готовности к школе очень популярна среди исследователей различных специальностей. Психологи, педагоги, физиологи изучают и обосновывают критерии готовности к школьному обучению.

На сегодняшний день практически общепризнано, что готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований.

Анализ существующих тестов и методик обследования детей А.Керна - Я.Ирасика, Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера, Л.И.Божович., Л.С.Славиной, Н.Г.Морозовой, Е.Е.Кравцовой, Л.И.Цеханской показал, что данные методики могут использоваться в качестве компонентов комплексного обследования ребёнка.

Например, ориентировочный тест школьной зрелости А.Керна - Я.Ирасика. Несмотря на неоднократно подтвержденную высокую надежность теста, большинство специалистов считают, что самостоятельной диагностической ценности тест почти не имеет. Ограничиться одним данным тестом при обследовании ребенка недопустимо: тест может выступать лишь как часть обследования, предпочтительно – начальная часть.

Педагогам предоставляется возможность самим отобрать методики обследования готовности ребенка к школе.

В ходе исследования мы составили Программу обследования, которая содержала необходимые и достаточные компоненты для заключения о готовности ребенка к школе. В результате диагностики мы устанавливали, влияет ли уровень психологической готовности к школе на дальнейшее обучение. В центре внимания находились дети старшего дошкольного возраста (5-6 лет) «Центра развития – детского сада № 88» г. Казани в количестве 30 детей и эти же дети через год стали учениками первого класса средней общеобразовательной школы № 152 г. Казани.

Основные задачи исследования:

1. Показать необходимость составления единой программы исследования.
2. Отобрать необходимые методики для определения готовности ребенка к школе.
3. Выявить уровень психологической готовности детей к обучению в школе в начале учебного года и на выходе, найти зависимость с учебными успехами этих детей (используя адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р.Кеттела).

В ходе исследования для выявления уровня психологической готовности были отобраны и проведены 7 тестов, позволяющие установить уровни: мотивационной (методика Л.И.Божович, Л.С.Славиной, Н.Г.Морозовой «Беседа»), интеллектуальной (комплекс методик, состоящий из 10 заданий), волевой (методика Ш.Н.Чхарташвили), социальной готовности (прямой и модифицированный вид шкалы Дембо - Рубинштейн).

Тестовая проверка позволила поделить детей на 3 группы, каждая из которых имеет собственную характеристику:

- 1 группа – высокий уровень готовности к школе;
- 2 группа – средний уровень готовности к школе (требует дополнительного исследования для получения более объективных данных);
- 3 группа – следует обратить внимание: такие дети нуждаются в тщательном индивидуальном обследовании интеллекта, в развитии личностных, мотивационных качеств.

При сравнении двух обследованных выборок в целом по параметру готовности к школьному обучению оказалось, что среди 6-летних детей гораздо больше детей готовы к школе, чем среди 5,5-летних (см. табл. 1).

Таблица 1.

Успешное выполнение заданий на определение готовности к школе (в %)

Методики	5,5 лет начало учебного года	6,5 поступление в школу
Керна-Иирасика	43,3	73,3
Внутренняя позиция школьника	53,3	60
Шкала Дембо-Рубинштейн	20	33,4
Методика Чхарташвили	70	76,7
Всего детей готовы к школе	46,6	60,8

На основании проведенного теста контроля мы могли установить, что большинство 6,5-летних детей, так же, как и 5,5-летние, не обладают теми психологическими новообразованиями, которые и составляют канву понятия «психологическая готовность к школе».

Целесообразно ставить вопросы о необходимости специальной подготовки детей к школе. Смысл и задача такой подготовки – не развитие простых учебных навыков, а развитие психики ребенка до уровня психологической готовности к школьному обучению.

После обучения в течение 7 месяцев в средней общеобразовательной школы № 152

г. Казани в классах с разным направлением – математический, гуманитарный, татарский, обычный – мы еще раз провели контрольный эксперимент. Попробовали установить, влияет ли психологическая готовность к школе на дальнейшее обучение в школе. Эксперимент был проведен по адаптированному модифицированному варианту детского личностного вопросника Р.Кеттела (авторы Э.М.Александровская, И.Н.Гильяшева).

Данная методика позволяет адекватно оценить школьников и обладает достаточно широкими дифференцирующими возможностями. Опросник содержит 120 вопросов, ко-

торые касаются самых различных сторон жизни ребёнка.

Результаты проведенного исследования показали следующие результаты (см. табл. 2).

Таблица 2.

Результаты опроса детей

A	Межличностные отношения	4,5
B	Интеллект	3
C	Подготовленность к школьным требованиям	6
D	Внимание	5,5
E	Социальные взаимоотношения	6,1
F	Половые различия	6,1
G	Мотивация	5,6
H	Взаимоотношения со взрослыми	4
I	Воображение	6,5
O	Свойства Личности	5,6
Q3	Социальная приспособленность, самоконтроль	7
Q4	Характер	7,1

Анализируя данные, можно судить, что психологическая готовность к школе осталась почти без изменений на высоком уровне. Интеллект для этого возраста – средний, но показатель Q4 говорит о том, что успеваемость у этих детей может быть высокой. Очень высок у детей самоконтроль, что в дальнейшем будет хорошим условием для учебы. Мотивационная готовность выше среднего, что тоже неплохо. Все высказывания детей, говорят о том, что детям нравится в школе. На основе повторного контрольного тестирования было установлено, что психологическая готовность к школе влияет на дальнейшее развитие детей и их обучение в школе.

Математическая обработка результатов. Табулирование.

Таблица 3.

Констатирующий эксперимент			
x_i	1	2	3
l_i	18	8	4
w_i	60%	26,6%	13,4%

Варианта x_i - единица выборки, каждое отдельное значение x , результат конкретного измерения, где:

x_1 – высокий уровень психологической готовности к школе

x_2 – средний уровень

x_3 – низкий уровень

Объем совокупности N – общее количество вариантов.

Частота l – число, показывающее сколько раз встречается в выборке каждая варианта.

Сумма всех частот $l_1 = N$

Частность $w_i = \frac{l}{N}$ - это доля каждой частоты в общем объеме выборки обозначается в % (см. табл. 3, 4).

Таблица 4.

Контрольный эксперимент			
x_i	1	2	3
l_i	14	12	4
w_i	46,6%	40%	13,4%

Полученные результаты говорят о том, что за основу готовности к школьному обучению необходимо брать некий базис развития, без которого ребенок не может успешно учиться в школе. Все аспекты подготовки ребенка к школе следует считать важными, не стоит выделять особенные: лишь при комплексном развитии всех аспектов можно

сформировать психологическую готовность на высоком уровне.

Результаты наших исследований показывают, что уровень готовности к обучению детей в школе в последние годы резко снизился. Причинами этого стали очевидные факты социальной запущенности (увеличение количества бедных семей), рост количества больных детей, детей с задержкой пси-

хического развития, неразбериха со стандартами и программами дошкольного образования и др.

У детей, не готовых к обучению, чаще проявляются трудности обучения, среди них гораздо больше неуспевающих. Определение степени готовности является одной из мер предупреждения неуспеваемости. Проводить обследование необходимо заранее примерно за 2 - 1,5 года. Это позволит не только определить готовность ребенка к школе, но осуществить при необходимости специальный комплекс корригирующих мероприятий.

Литература

1. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. - М.: Педагогика, 1995. - 464 с.
2. Бородкина, Г.В. Ещё раз о готовности к школе. Начальная школа плюс До и После. - 2002. - № 10. - С. 34-37.
3. Вьюнова, Н.И., Гайдар, К.М. Тёмнова, Л.В. Психологическая готовность ребёнка к обучению в школе. - М.: Академический Проект, 2003. - 231 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.: Педагогика, 1991. - 90 с.
5. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. - М.: Образование, 1996. - 160 с.
6. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М.: Педагогика, 2007. - 145 с.
7. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. - М.: Знание, 2007. - 201 с.
8. Нижегородцева, Н.В., Шадриков, В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 256 с.
9. Нижегородцева, Н.В., Шадриков, В.Д., Воронин Н.П. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования. - Ярославль: Изд-во Яросл. пед. ун-та, 1999. - 248 с.
10. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога. - М.: Владос, 1995. - 532 с.
11. Салмина, Н.Г. Знак и символы в обучении. - М., 1988. - 235 с.
12. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей//Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. - М., 1981. - 265 с.

УДК 37. 026 + 377

О РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

А.М.Каюмова

Аннотация

В статье доказывается: для развития коммуникативных умений учащихся лицея необходимы структурная модель и технология активизации навыков речетворческой деятельности в условиях двуязычия.

Ключевые слова: коммуникативные умения, лицей, творческая деятельность, технология, двуязычие.

Abstract

This paper argues for the development of communicative skills of students of the Lyceum necessary structural model and technology activation skills речетворческой activity in the conditions of bilingualism.

Keywords: communicative skills, Lyceum, creative activity, technology, bilingualism.

Лицейское образование – одна из моделей профилизации содержания образования в школе. Выпускники лицеев поступают в вузы, реализуя полный цикл профильного образования. Однако практика показывает, что многие абитуриенты, пришедшие из лицеев в вуз, страдают низким уровнем коммуникации.

Современная педагогическая наука, рассматривая проблемы профилизации, делает

акцент на коммуникативной подготовке учащихся [1, 2, 3-8]. Однако технологическое обеспечение внутренних процессов коммуникативной подготовки учащихся лицейских классов пока исследовано недостаточно.

Лицейские классы – это особые классы, в которых доминирует профессиональная направленность содержания. Поэтому нужна особая технология – технология развития коммуникативных умений учащихся, адапти-

рованная к условиям профильного образования в лицейских классах.

В результате практической исследовательской работы мы выделили основное противоречие между значительными потенциальными возможностями лицейского гуманитарного образования и отсутствием научно обоснованной системы использования этих возможностей для развития коммуникативных способностей учащихся. А также главную проблему исследования: каковы педагогические условия использования средств гуманитарных дисциплин в развитии коммуникативных способностей у учащихся лицейских классов.

Была выдвинута следующая гипотеза исследования: развитие навыков текстообразования у учащихся лицейских классов будет иметь успешный характер, если в основе этого развития будет лежать технология, направленная на:

- диагностику уровня развития навыков текстообразования у учащихся и проекцию их совершенствования на процесс изучения гуманитарных дисциплин;

- включение в учебно-научный материал гуманитарных дисциплин лингвистических средств теории текста с их методической интерпретацией в контексте предметной области;

- создание положительной эмоционально-личностной мотивации учащихся к осуществлению деятельности по построению связного текста;

- использование критериев связности (информативной насыщенности, логической взаимосвязи, межфразовой связи, тематической организации и др.) при оценке ответов учащихся.

Формирование коммуникативных умений в процессе познавательной деятельности имеет глобальное значение, поскольку человеческая жизнедеятельность немыслима без общения людей друг с другом и ее качество, результат определяется культурой отношений. Как известно, человек, обладающий в достаточной степени коммуникативными умениями, чувствует себя уверенно в самых различных ситуациях бытового, делового и профессионального общения.

В последнее время проблемам научных (психологических и лингводидактических) основ языковой коммуникации, проблемам эффективной (технологической) ее реализации придают особое значение.

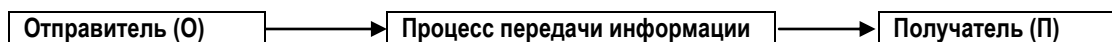
Сама по себе языковая коммуникация предполагает акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанную на взаимопонимании, она предполагает сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц. Различают массовую коммуникацию (процесс сообщения информации с помощью технических средств – средств массовой коммуникации), психолого-педагогическую (контакт внутренних «Я» учителя и ученика), научную, производственную, военную, художественную и так далее.

Языковую коммуникацию можно рассматривать как общественно-историческое явление: языковая коммуникация – это общение, а общение – разнообразность человеческой деятельности. Многие аспекты общения рассматриваются в рамках общей психологии, для которой первостепенную важность имеет изучение роли общения в формировании и развитии различных форм и уровней психического отражения, в становлении индивидуального сознания психологического склада личности [1].

Общение – это триединный процесс, включающий в себя коммуникацию, интеракцию и перцепцию [3]. Для передачи информации используются вербальные (выраженные словами) знаки и невербальные (мимика, пантомима, жестикация, дистанцирование, пространственный рисунок, интонирование и другие).

В социально-психологическом смысле коммуникация – это процесс передачи информации от отправителя к получателю. Отправитель, цель которого заключается в том, чтобы оказать на получателя то или иное воздействие, передает определенное сообщение. Сообщение может быть закодировано с помощью вербальных и (или) невербальных знаков, символов, системы смыслов. Получателю для понимания информации необходимо раскодировать (декодировать) сообщение. Таким образом, полный единичный цикл коммуникации состоит из поочередных ходов партнеров (см. схему).

Схема структуры коммуникации



В структуре коммуникации следует отличать цель, как рационально обоснованное намерение, от побудительного мотива, как скрытого намерения или мотива, зачастую выдаваемого лишь на невербальном уровне.

Контакт коммуникации может быть выражен утверждением, вопросом или побуждением, скрывающим или демонстрирующим личные цели и скрытые мотивы. Коммуникация предполагает обратную связь и понимание, причем ответственность лежит в большей степени на его отправителе. Так, например, понятность информации в бизнес-практике является основным условием ее эффективности.

Интеракция – организация взаимодействия между людьми. Основными компонентами этого процесса являются сами люди, их взаимная связь и воздействие друг на друга, предполагающие взаимные изменения. Выделяют следующие виды взаимодействия [3]:

- групповая интеграция (совместная трудовая деятельность, кооперация);
- конкуренция (соперничество);
- конфликт.

Перцепция (от латинского *percipio* – психологическое восприятие) – процесс восприятия, способствующий взаимопониманию участников общения. В результате социологических исследований установлено, что восприятие социальных объектов обладает спецификой:

- а) воспринимаемый человек стремится трансформировать представление о себе в благоприятную для своих целей сторону;
- б) внимание воспринимающего сосредоточено прежде всего на смысловых и оценочных (в том числе причинных) интерпретациях объекта;
- в) большая зависимость перцепции от мотивационно-смысловой деятельности и связь ее с аффектами.

Перцептивная функция общения в совместной деятельности направлена на решение следующих задач:

- 1) формирование содержания межличностного восприятия;

- 2) содействие установленного взаимопонимания;

- 3) обеспечение влияния участников совместной деятельности друг на друга.

При определении содержания работы по развитию коммуникативных умений учащихся учитывается, с какими коммуникативно-речевыми умениями и навыками приходят дети в школу. Для определения уровня развития связной речи школьников используются такие показатели, как объем высказывания (он характеризуется, как правило, путем подсчета лексем и предложений). Количество подтем (микротем), их соответствии теме и замыслу высказывания, степень развернутости (устанавливается путем выделения смысловых компонентов высказывания и определения их объема); наличие определенных языковых средств (например, выражающих причинно-следственные отношения, сравнения и так далее); разнообразие словаря, синтаксических конструкций и так далее; среднее число слов в предложении; количество смысловых, лексических, синтаксических и других ошибок и недочетов; темы высказывания; количество случаев прерывистой устной речи, их характер и некоторые другие. Выбор необходимых критериев определяют конкретные задачи исследования. Эти критерии дополняют друг друга и позволяют на основе количественных данных получить объективную характеристику речи учащихся, сформированности у них коммуникативных умений.

В школе в процессе учебной деятельности развиваются все функциональные разновидности речи, но особое значение в этот период приобретает речь как средство познания, сохранения и передачи информации, речь как средство организации коллективных действий, речь как средство самосознания и самовыражения, воздействия на товарищей и взрослых. В это время наряду с межличностным интенсивно развивается и групповое общение. Именно в школе ученики овладевают книжными стилями речи. Постигая в школе основы наук, дети пользуются учебно-научной разновидностью книжной речи, когда на уроках кратко или развернуто отвечают на

вопросы учителя, выступают с сообщениями и докладами (на темы изучаемых предметов). В школе также начинает складываться публицистический стиль речи, формирование которого связано с активным участием в общественной жизни, изучением предметов гуманитарного цикла. Последнее объясняется тем, что в общественных науках факты, явления, идеи; взгляды не просто сообщаются, а анализируются с определенных идеологических позиций. Для языка общественных наук характерен научно-публицистический стиль изложения.

Формирование и совершенствование речи учащихся требуют целенаправленной

работы. В соответствии с действующей программой на уроках родного языка ученики получают специальные знания о речи. «Такие темы программы родного языка, как «Стили», «Текст», «Тема», «Основная мысль высказывания» и другие, - собственно речеведческая часть курса русского языка.

На основе введенных знаний формируются в определенной системе определенные коммуникативные умения. Среди них есть «Сквозные»; «Общие» умения, необходимые при создании любого (или почти любого) речевого произведения. Покажем соотношение речеведческой темы и начального этапа формирования умения.

Понятийная часть	Формируемое умение
Текст как тематическое, смысловое, стиливое, структурное и грамматическое единство.	Умение определять тему, основную мысль и стиль текста, находить взаимообусловленные смысловые части текста, средства их связи между собой, средства связи отдельных предложений, входящих в состав текста.

К умениям текстообразования связной речи относятся:

- умение раскрывать тему и основную мысль создаваемого высказывания;
- умение собирать и систематизировать материал, на основе которого будет создано высказывание (это умение предполагает умение продумывать содержательный план текста);
- умение строить высказывание в определенной композиционной форме (речевом жанре), например в жанре невыдуманного рассказа, репортажа, в форме портретных зарисовок и т.д.
- умение отбирать оптимальные, с точки зрения речевой задачи и условий общения, языковые средства;
- умение править, совершенствовать написанное (последнее относится к коммуникативным умениям письменной речи);
- умение строить межфразовую связь;
- умение строить темо-рематическую структуру высказывания;
- умение строить сложные синтаксические целые и абзацы.

Если же иметь в виду специфические умения устной речи учащихся, то к названному следует добавить умение пользоваться средствами выразительности звучащей речи (темп, громкость, тон высказывания и так далее), различными приемами подготовки

(составление плана, набросков плана, рабочих материалов, тезисов, письменного текста и так далее) в зависимости от ситуации общения, умение строить различные в композиционном отношении устные высказывания (устное повествование, устный рассказ, информация сообщения, доклад, критические, дискуссионные, агитационные выступления и так далее), а так же овладение навыками вежливой речи в межличностном и групповом общении. В наше время вопросы формирования устной - монологической и диалогической - речи, проблемы культуры общения приобретают особое значение.

Необходимость формирования обозначенных выше коммуникативных умений объясняется тем, что без специальной работы школьники не овладевают ими в должной мере.

Для успешного формирования коммуникативных умений необходимы согласованные и целенаправленные усилия всех преподавателей, то есть нужна общая программа работы по развитию связной речи учащихся на межпредметном уровне.

Чтобы научить школьников созданию текста, в работе по развитию связной речи используются:

- анализ текстов (устных и письменных положительного и негативного характера);

- составление композиционной схемы, плана, рабочих материалов;
- редактирование текстов;
- установка на определенную речевую ситуацию (то есть уточнение задачи адресата, обстоятельств высказывания);
- обсуждение первых вариантов устных и письменных высказываний и другие.

Одна из особенностей указанных приемов состоит в том, что многие из них являются одновременно и предметом обучения (например, составление плана – и прием обучения, и способ деятельности ученика, которым он пользуется при создании своего речевого произведения). Вторая особенность этих приемов – в широком сочетании их с таким дидактическим средством, как текст.

Следует признать, что при существующем разнообразии классификаций речевых ошибок с помощью каждой из них можно определить более или менее объективно уровень владения отдельными умениями связной речи. Однако на сегодняшний день наиболее целесообразным, на наш взгляд, является определение уровня владения языком (речью), с позиций коммуниктивно-деятельностного подхода, то есть с точки зрения того, насколько успешно осуществляется коммуникация на изучаемом языке [1].

Под уровнем владения может пониматься наличие у учащегося лингвистической и коммуникативной способности (компетенции),

достаточной для реализации коммуникативного акта.

Уровень владения, по мнению методистов, должен характеризоваться объемом и качеством.

Объем – это совокупность частноречевых, речевых и коммуникативных умений и навыков.

Качество – это степень их сформированности, то есть степень сформированности способности воспринимать и порождать целостные высказывания (текста) на изучаемом языке.

По объему и качеству обычно предлагают выделять четыре уровня владения речью – высокий, средний, низкий и нулевой. Под высоким уровнем понимают способность осуществлять коммуникацию в различных сферах и ситуациях общения при полной адекватности смыслового содержания и языкового оформления высказывания (текста) целям и адресату общения. Под средним уровнем понимают способность осуществлять акт коммуникации лишь в определенных сферах и ситуациях общения с элементами смысловых и языковых несоответствий высказывания целям и адресату общения. Под низким уровнем – способность осуществлять акт коммуникации без учета специфики и конкретных ситуаций общения. Под нулевым – полную неспособность осуществлять акт коммуникации.

Таблица 1

Критерии определения уровня сформированности коммуникативных умений

Уровень сформированности	Компоненты сформированности текстовых умений		
	Когнитивный компонент	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент
Высокий уровень – 5	Характеризуется глубокими знаниями в области культуры общения и поведения. Учитывается: 1) языковая правильность речи (правильное лингвистическое оформление высказывания); 2) правильное речевое оформление высказывания (речевая компетенция); 3) правильное предметное оформление высказывания; 4) коммуникативное оформление высказывания.	Очень заинтересованное отношение к коммуникативной деятельности. Глубокая убежденность в необходимости развития коммуникативных способностей и воспитания культуры общения.	Очень хорошо владеет коммуникативными умениями и всегда активно участвует в коммуникативной деятельности (активная творческая деятельность)
Выше среднего – 4	Характеризуется достаточно высокими знаниями в области общения и текстовых умений. Допускается 2-3 лингви-	Заинтересованное отношение к коммуникативной деятельности. Пони-	Хорошо владеет текстовыми умениями, применяет их. Форма

	стические ошибки, 1-2 речевых нарушения, 1 фактическая неточность	мает и принимает активное участие в текстовой деятельности, вызывающей интерес (активная деятельность).	участия в текстовой деятельности – активная.
Средний уровень – 3	Характеризуется самыми общими представлениями о культуре общения и текстовых умениях, 4-5 лингвистических ошибки; 3-4 речевых нарушений; 2 фактические неточности	Не всегда положительное отношение к коммуникативной деятельности. Понимание значимости текстовых способностей только в случае необходимости	Участвует в коммуникативной деятельности в ситуациях, вызывающих интерес
Ниже среднего – 2	Характеризуется представлениями о культуре общения и коммуникативных умениях 6-7 лингвистических ошибок, 5 и более речевых нарушений; 3 и более фактических неточностей	Безразличное отношение к коммуникативной деятельности и низкая активность	Участвует в коммуникативной деятельности по принуждению
Низкий уровень – 1	Не владеет элементарными знаниями в области культуры общения и коммуникативных умений. Большое количество лингвистических, речевых и фактических ошибок	Равнодушен к коммуникативной деятельности	Безучастен к коммуникативной деятельности

В связи с этим необходимо разработать такую технологию общения, которая бы обеспечивала движение ученика от низкого уровня к высокому. При этом надо помнить, что речевая деятельность, как и любая другая, сопряжена с ошибками, которые исчезнуть не могут, поскольку являются инструментом контроля, но не показателем уровня сформированности умения или навыка. Поэтому результаты обучения оцениваются не по ошибкам, а по уровням сформированности лингвистической, речевой, предметной и коммуникативной компетенции.

Таким образом, согласно теории коммуникативно-ориентированного обучения уме-

ние общаться означает владение различными уровнями лингвистической, речевой, предметной и коммуникативной компетенций применительно к каждому виду речевой деятельности или их совокупности.

В течение эксперимента делалось три контрольных наблюдения (срезы) за изменением уровня развития коммуникативных способностей учащихся лица.

Результаты среза исходного уровня (см. ранее) развития текстовых умений у обучаемых дали важную для эксперимента информацию.

Таблица 2

Распределение учащихся (в %) по уровням владения текстом

Уровни	Годы				
	2003 – 2004 (7 кл)	2004 – 2005 (8 кл)	2005 – 2006 (9 кл)	2006 – 2007 (10 кл)	2007 – 2008 (11 кл)
Высокий	6	12	25	27	28
Средний	35	43	45	46	47
Низкий	39	25	10	7	5

Общий уровень развития текстовых способностей оценивался ниже среднего, наблюдался большой диапазон разброса уровня сформированности текстовых умений – от высокого к низкому, что говорит о недостаточной эффективности средств и спосо-

бов формирования коммуникативных умений, об отсутствии приемлемых дидактических и методических разработок, целенаправленной системы работы в этом направлении.

Заметим, результаты повышались уже к середине эксперимента, когда уровень

сформированности коммуникативных умений у обучаемых поднялся до среднего и выше

среднего уровней (см. табл. 1, 2)..

Таблица 3

Сравнительные показатели изменений уровня развития коммуникативных умений учащихся

п/п	Показатели	Уровни Группы Этапы	высокий		средний		низкий	
			ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1.	Информативность речи	Конст. Контр.	14,3 32,1	14,3 14,3	32,1 64,3	28,6 35,7	53,6 3,6	57,1 50
2	Саморегуляция голоса и поведения	Конст. Контр.	25 42,9	28,6 32,1	39,3 50	32,1 42,9	35,7 7,1	39,3 25
3	Логичность речи	Конст. Контр.	21,4 35,7	17,9 25	50 60,7	50 50	28,6 3,6	32,1 25
4	Звуковое и тональное богатство речи	Конст. Контр.	10,7 28,6	7,1 10,7	21,4 50	32,1 35,7	67,9 21,4	60,8 53,6
5	Адресованность коммуникативного поведения	Конст. Контр.	21,4 35,7	14,3 17,9	25 50	25 25	53,6 14,3	60,7 57,1
6	Потребность в общении	Конст. Контр.	14,3 42,9	7,1 17,9	35,7 50	46,4 46,4	50 7,1	46,4 35,7
7.	Синтаксическая сложность	Конст. Контр.	25 32,1	28,6 28,6	42,9 53,6	39,3 46,4	32,1 14,3	32,1 25
8.	Тематическое многообразие	Конст. Контр.	32,1 7,1	21,4 21,4	42,9 64,3	35,7 39,3	25 28,6	42,9 39,3
9	Структурно-смысловая организация речи	Конст. Контр.	7,1 17,9	7,1 10,7	32,1 35,7	53,6 67,9	60,8 46,4	39,3 21,4
10.	Межфразовая организация речи	Конст. Контр.	35,7 53,6	39,3 39,3	25 32,1	25 28,6	39,3 14,3	35,7 32,1

Выводы. Развитие способностей текстообразования у учащихся будет эффективным, если разработана структурная модель процесса развития коммуникативных способностей учащихся в условиях двуязычия; реализована технология развития навыков речетворческой деятельности в условиях двуязычия.

Контрольный этап эксперимента до и после обучающего эксперимента выявил положительные тенденции развития показателей коммуникативных умений учащихся. Наиболее положительная динамика развития

была отмечена в экспериментальной группе по показателям: информированность учащихся о культуре общения – низкий уровень снизился на 50 %, средний уровень стал на 32 % больше, на 17,8 % увеличилось число учащихся с высоким уровнем информированности о культуре общения.

Наблюдается также повышение уровня определенных показателей коммуникативных умений учащихся с положительным перевесом в экспериментальной группе. Учащиеся экспериментальной группы при этом обнаружили не только более высокие показатели по

коммуникативной деятельности, но и по успеваемости в школе.

Литература

1. *Габдулхаков, В.Ф.* Одаренный ребенок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одаренности и девиации: монография / В.Ф.Габдулхаков. – М.: Московский психолого-социальный институт (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 258 с.
2. *Додонов, Б.И.* Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 126–130.
3. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. *Марков, А.В.* Педагогические условия развития одаренности учащихся лицейских классов. // Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 21 с.
5. *Маслоу, А.* Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М.: МГУ, 1982. – С. 108–117.
6. *Омельчук, С.А.* Формирование коммуникативно-речевых умений учащихся основной школы на завершающем этапе изучения синтаксиса: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Киев, 2003. – 22 с.
7. *Садькова, Г.Ш.* Развитие навыков речетворческой деятельности у учащихся лицейских классов: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Казань, 2009. – 22 с.
8. *Серёгина, О.В.* Формирование навыков связной речи у детей дошкольного возраста в процессе использования приемов триз-технологий // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. – Вып. 5 (120). С. 207–211.

УДК 376.1: 376.5

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

Н.Н.Новик

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме – формированию коммуникативных навыков у подростков с отклоняющимся поведением. Результаты исследования помогут повысить эффективность реабилитации подростка. На основе собственного психолого-педагогического опыта авторы статьи предлагают пути преодоления затруднений, возникающих в процессе формирования коммуникативной деятельности и социализации ребенка с отклоняющимся поведением, находящегося в трудной жизненной ситуации.

Ключевые слова: подросток, поведение, отклонения, общение, коммуникативная деятельность.

Abstract

Article is devoted to an actual problem – the organization of communicative work with teenagers with deviant behavior at school. This work helps to carry out more effectively the individual rehabilitation program in relation to the teenager. On the basis of her own psychological and pedagogical experience the author of the article offers ways of overcoming the difficulties arising in the process of formation of communicative activity and socialization of the child with deviant behavior, being in a difficult life situation.

Keywords: teenager, behavior, deviations, communication, communicative activity.

Важнейшей целью обучения и воспитания в школе является формирование личности учащегося, у которого в процессе освоения программы средней школы должны быть сформированы навыки самообразования, самовоспитания, самоорганизации; сформирована психологическая и интеллектуальная готовность к профессиональному и личностному самоопределению, способность к дальнейшему профессиональному образованию (в вузах, техникумах, колледжах, ПУ, на производстве); умение применять на практике

освоенный минимум содержания образования; умение предъявлять результаты выполнения индивидуальных образовательных программ, владение механизмами рефлексии и адаптации к жизни в обществе. Выпускник школы должен быть реально подготовленным к самостоятельной жизни в современных условиях, должен иметь интеллектуальную и моральную зрелость, быть творчески активным, уметь аргументировать и доказывать истинность суждений, иметь научное мировоззрение; быть убежденным в необходимости

сти ведения здорового образа жизни, иметь чувство собственного достоинства; обладать достаточным уровнем общекультурного развития. Подросток после окончания школы должен быть готовым к осуществлению в том числе коммуникативной деятельности, основными видами которой, согласно ГОСТу, является набор базовых способностей личности учащегося, таких, как способность использовать возможности взаимодействия с другими людьми для совместного решения учебных или личных проблем, способность участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем. Кроме того, это терпимость к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить компромиссы, умение соотносить свои интересы с интересами других, а также многие другие виды деятельности, требующие достаточного развития коммуникативных способностей.

Такой широкий спектр видов коммуникативной деятельности должен находить отражение в коммуникативной подготовке будущих выпускников средней школы, чтобы они (выпускники) имели возможность стать успешными, социально активными членами общества. Для получения такого результата, как показывает практика, использование традиционных методов формирования коммуникативных способностей на уроках и внеурочных занятиях является недостаточным, так как, кроме получения необходимой информации о видах, формах, методах коммуникации, подростки должны научиться ее использовать в тех или иных ситуациях. Именно отсутствие навыков использования необходимой информации в целях коммуникации приводит к тому, что школьник, получающий высокие оценки в ходе обучения, на практике оказывается не готовым к коммуникативной деятельности в конкретной ситуации, не имея опыта общения.

Практика общения, безусловно, способствует приобретению такого опыта, однако, приступая к обучению, подросток должен владеть некоторыми алгоритмами коммуникативной деятельности.

Анализ учебно-воспитательного процесса в школах города Казани показал, что формирование коммуникативных способностей подростков с отклоняющимся поведением образовательных учреждений осуществляет-

ся на уроках, факультативных и специальных практических занятиях. Но не каждое занятие позволяло успешно решать задачи формирования коммуникативных способностей.

В своем исследовании, в ходе формирования коммуникативных способностей подростков с отклоняющимся поведением, мы решили максимально приблизить учебный процесс к реальным условиям жизни, для чего, реализуя дидактический принцип тесной связи теории с практикой, создавали на уроках и внеурочных занятиях различные ситуации общения.

В ходе нашего исследования мы использовали так называемые описательные модели, так как нашей целью было представить подросткам с отклоняющимся поведением различные аспекты коммуникативной деятельности успешного человека, заинтересовать ими.

При создании ситуаций общения как фактора формирования коммуникативных способностей подростков с отклоняющимся поведением мы обозначили следующие задачи:

- изучение и анализ коммуникативной деятельности подростков с отклоняющимся поведением, составляющих ее компонентов;
- создание системы межличностных отношений между подростками с отклоняющимся поведением, с родителями, учителями, общественностью и т.д.;
- определение коммуникационного потенциала всех субъектов общения: подростков с отклоняющимся поведением, родителей, учителей и др.;
- анализ и прогноз необходимых характеристик конкретного учебного заведения, обеспечивающих развитие коммуникативных способностей подростков с отклоняющимся поведением.

Для решения этих задач в опытной работе широко практиковались творческие задания, постановка проблем, построение системы вопросов, создание ситуаций межличностного общения, моделирующих явления и события из практической деятельности подростков с отклоняющимся поведением в образовательных учреждениях с учетом их специфики. Создание ситуаций межличностного общения предполагало усложнение заданий, предлагаемых подросткам с отклоняющимся поведением образовательных учре-

ждений, в зависимости от класса обучения. Так, в седьмых классах в основном акцент делался на приемы, контролирующие во время занятий уровень понимания изучаемого материала: постановка риторических вопросов, короткая беседа в начале по предыдущему материалу, построение системы наводящих вопросов, заданий по учебным пособиям и дополнительной литературе, творческие задания, ситуации-иллюстрации, раскрывающие сущность изучаемых явлений и понятий. В 7-9 классах сопоставление традиционных методов формирования коммуникативных навыков с творческим поиском педагогов привело к тому, что на уроках и факультативных занятиях учителя постепенно начали создавать различные ситуации межличностного общения, что позволяло обеспечить условия, в которых подростки с отклоняющимся поведением вынуждены были решить множество коммуникативных задач. Включая в учебно-воспитательный процесс ситуации межличностного общения, мы исходили из того, что их «переживание» и дальнейшее разрешение вооружает подростков с отклоняющимся поведением более качественными знаниями, более обобщенными и осмысленными, умениями и навыками коммуникативной деятельности в повседневной жизни. Основным методом создания ситуаций межличностного общения на уроках была постановка и решение разработанных нами коммуникативных задач, использование которых помогло бы подросткам с отклоняющимся поведением мысленно ставить себя в ту или иную ситуацию, «заглянуть» в своё будущее, увидеть его во взаимосвязи с окружающей средой. В ходе поиска способа решения задачи повышалась эрудиция, развивающая коммуникативные способности, совершенствовались навыки межличностного общения. Создание в учебном процессе ситуаций межличностного общения обеспечивало создание условий, в которых подростки с отклоняющимся поведением получали возможность самостоятельно анализировать изучаемые явления, устанавливать связи с участниками отношений, речевыми воздействиями и ответами оппонентов, осознавать логические связи, последовательность коммуникативных действий, сопоставлять ранее полученные с вновь приобретенными знаниями, использовать их для решения практиче-

ских задач межличностного общения. Кроме того, в процессе решения типовых задач подростки приобретали навыки теоретического анализа речи, умения сопоставлять, классифицировать словесные доказательства, делать на этой основе выводы о тех или иных ситуациях, тем самым, совершенствуя уровень коммуникативных способностей, развивая коммуникативное мышление. Коммуникативные задачи и создание на их основе ситуаций межличностного общения способствовали ускорению адаптации подростков с отклоняющимся поведением к учебной деятельности, ибо адаптационные процессы могут быть поняты, если «идеальные» стремления личности соотносятся с представлениями об определенном способе коммуникативного поведения, при сопоставлении того, что думают подростки о себе, с тем, что они могут реально привнести в свою дальнейшую учебную деятельность, межличностные отношения. С целью выявления возможностей осуществления более естественных связей теоретического обучения с практикой работы в образовательном учреждении мы полагали, что типология и содержание коммуникативных задач должны определяться с учетом цели, содержания и специфики учебно-воспитательного процесса и тех задач, которые предстоит выполнять будущим выпускникам в их дальнейшей жизни. Мы рассматривали коммуникативную задачу как результат осознания подростком в ситуации межличностного общения необходимости выполнения определенных коммуникативных действий и принятия их к выполнению.

В практике использовались различные коммуникативные задачи и упражнения по циклу гуманитарных дисциплин. Анализ методической литературы свидетельствует об отсутствии учебных пособий, соответствующих учебным программам, что затрудняло использование коммуникативных задач в системе, в соответствии с логикой учебной программы по каждой изучаемой теме. Учитывая это, мы разработали систему коммуникативных задач, охватывающую основные разделы гуманитарных предметов. Структурирование коммуникативных задач и ситуаций в соответствии с основными разделами учебной программы позволило добиться системного использования их в учебном процессе. Мы исходили из того, что коммуника-

тивная задача будет выполнять свои функции лишь в том случае, если она будет связана с конкретным содержанием изучаемой темы, а создание на ее основе ситуации межличностного общения обеспечит подросткам улучшенное усвоение учебного материала. Поэтому создаваемые ситуации межличностного общения раскрывали ведущие, стержневые положения изучаемой темы курса, позволяя подросткам обнаруживать связи между изучаемыми фактами и явлениями.

Эвристические (творческие) коммуникативные задачи позволили нам создавать нестандартные ситуации межличностного общения, разрешение которых в большей степени зависело от оригинальности речи, коммуникативной активности подростков. Так, например, подросткам на классном часе было дано задание с последующей разработкой действия: «Как привлечь проживающих в микрорайоне граждан (в том числе и пенсионеров) к активному участию в озеленении придворовой территории», или «Как привлечь одноклассников к активному участию в субботнике» [1].

Хотя в практике обучения мы использовали все три типа задач и доля каждого типа в общей численности была различна, предпочтение было отдано диагностическим. В процессе экспериментальной работы создавались ситуации межличностного общения, ориентированные на формирование коммуникативных способностей подростков как ведущих в учебной деятельности и межличностном общении.

Взаимосвязь коммуникативных способностей в процессе включения в такие ситуации межличностного общения отражала умение и готовность подростков анализировать и оценивать конкретные условия взаимодействия с одноклассниками и учителями, родителями и друзьями, в которых придется принимать решения особого характера. Ситуации межличностного общения, способствующие формированию коммуникативных способностей, интуиции и наблюдательности, были построены на основе анализа определения стратегии достижения цели, прогнозирования (предвидения) результатов коммуникативной деятельности, трудностей и препятствий, возникновение которых возможно на пути к достижению цели общения. Напри-

мер, перед подростками с отклоняющимся поведением была поставлена конкретная задача: «Определить, какие методы воздействия на юных правонарушителей может оказать учитель в ходе подготовки и проведения праздничных мероприятий, концертов, выставок и других культурных классных мероприятий».

Разрабатывая совместно с подростками систему средств и приемов для достижения поставленной цели, отбора необходимого информационного материала, определения тактических путей решения, мы тем самым прогнозировали появление коммуникативных умений, содействующих формированию коммуникативных способностей подростков.

Коммуникативные задачи и ситуации вводились в начале занятия для того, чтобы привлечь внимание подростков к изучаемой теме, помочь им вработаться в тему, чтобы коллективно, опираясь на теоретические положения, изученные ранее, найти правильное решение, а в конце урока – провести анализ степени осознанности и усвоения темы урока подростками с целью постановки новых проблем, которые они должны решить в процессе самостоятельной работы с учебником, при подготовке к следующему занятию.

Было установлено, что чем прочнее подростки овладевают алгоритмом решения коммуникативных задач, тем выше их обучающая роль. Поэтому на занятиях по гуманитарным дисциплинам особое внимание уделялось ознакомлению подростков с алгоритмом решения коммуникативных задач.

На первом этапе экспериментальной работы учитель сам анализировал по предложенной схеме коммуникативные задачи и ситуации в ходе урока. Но по мере овладения подростками алгоритмом решения задачи и методом анализа их эффективность и самостоятельность в решении задач и разборе ситуаций общения в ходе занятий возрастала.

Во всех случаях проводился анализ коммуникативных функций подростков и были выявлены действия, составляющие конкретную функцию. С учетом результатов анализа разрабатывались коммуникативные задачи, направленные на формирование коммуникативных способностей подростков для выполнения каждой функции.

Деловые игры, применяемые на внеурочных занятиях, способствовали выработке определенного алгоритма общения, а принятые решения формировали умение видеть и решать скрытые проблемы и задачи, предполагаемые в процессе коммуникативной деятельности. С помощью знаковых средств (язык, речь, графики, таблицы, документы) в деловых играх воспроизводилась обстановка, сходная по основным сущностным характеристикам с реальной.

Деловые игры реализовывались на имитационной модели как совместная деятельность по постановке и решению коммуникативных учебных задач, подготовке и применению индивидуальных и совместных решений. Правила и нормы совместной деятельности, язык имитации и связи задавались до начала урока или вырабатывались в процессе игры [3].

Как классный руководитель и одновременно психолог школы один из авторов проводила дополнительные занятия-тренинги. Коллектив детей из 9-х классов гимназии № 139 г. Казани включал 26 подростков из неполных семей, состоящих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних, а также находящихся в сложной жизненной ситуации.

Кроме того, участниками занятий стали подростки группы риска, направленные социальными педагогами и психологами школы, после прохождения ими собеседования с психологом и диагностического обследования.

В группу были включены подростки примерно одинакового возраста, что позволило избежать подавления младших старшими. Диапазон возрастов не превышал двух лет. В группе было не более 8-12 подростков.

Получение согласия родителей или опекунов на профилактическую коррекционную работу с подростком было обязательно, так как тренинговые занятия не являются частью образовательного процесса. Согласие родителей предполагало их достаточную информированность о целях работы, о формах взаимодействия психолога и участников группы, а также подростков между собой, об ожидаемых результатах.

Занятия проводились нами в паре со вторым психологом школы, имеющим опыт групповой работы с «трудными» детьми и родителями.

Проведение информационно-правовой части занятий было поручено участковому инспектору по делам несовершеннолетних, имеющему опыт общения с большой аудиторией, в особенности со сложными подростками. Также были привлечены студенты старших курсов юридических факультетов после прохождения дополнительного обучения для работы по данной программе.

Групповые занятия с подростками и с их родителями вели одни и те же специалисты. Как правило, у родителей возникала масса вопросов по поводу своих детей, и у психологов появлялась возможность быть в большей степени готовыми к ответу на них.

В программе было предусмотрено три этапа:

- Тренинг личностного самопознания.
- Тренинг профилактики правонарушений с основами правовых знаний.
- Тренинг самоопределения и достижения жизненных целей [2].

Занятия проходили в комнате, имеющей достаточную площадь для проведения динамических упражнений и оборудованной классной доской или планшетом.

Упражнения были направлены на рефлексию чувств и переживаний, развитие самоконтроля и ответственности, снижение уровня тревожности, развитие волевых качеств и способности к достижению позитивных жизненных целей и толерантности к окружающим, на снятие эмоционального напряжения.

Результатом проведенных занятий стали следующие изменения, отмеченные самими ребятами, их родителями, учителями:

- снижение уровня тревожности и агрессивности;
- формирование адекватной самооценки;
- повышение ответственности подростков за собственные поступки;
- развитие способности к самоанализу и контролю поведения;
- формирование позитивных жизненных целей и повышение мотивации и способности к их достижению;
- раскрытие творческого потенциала подростков и актуализация стремления к его реализации;
- снижение риска повторных правонарушений, направленных на самоутверждение.

Интересным результатом эксперимента стало и повышение общего уровня успеваемости этих учащихся.

Литература

1. *Габдулхаков, В.Ф.* Культура юридической речи / В.Ф.Габдулхаков, Г.Г.Чанышева. – Казань, 2009. – 223 с.
2. *Маркова, А.К.* Психология усвоения языка как средства общения / А.К.Маркова. – М., 1974. – 123 с.
3. *Новик, Н.Н.* Теория и практика формирования коммуникативных способностей у подростков с отклоняющимся поведением: монография / Н. Н. Новик. - Казань, 2012. – 154 с.

СЛОВО МОЛОДОМУ УЧЕНОМУ

УДК 37.015

ОБ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Г.Р.Федотова

Аннотация

Целью исследования была разработка технологии активизации речевой деятельности младших школьников. Поэтому объектом исследования был процесс порождения и развития речи. Результатом экспериментальных поисков стала технология активизации речевой деятельности. Вывод: технология активизации речевой деятельности младшего школьника должна опираться на текст как единицу речи, на игровую деятельность, на активизацию эмоций и мотивов.

Ключевые слова: речевая деятельность, младший школьник, технология активизации речевой деятельности.

Abstract

The aim of the research was the development of technology to activate the speech of the younger students. Thus the object of the research was the process of speech production and speech development. The result of experimental searches was the technology of speech activation. Conclusion: the technology of activating the speech of primary school children should be based on the text as a unit of speech, the play activity, the strengthening of emotions and motivations.

Keywords: speech activity, Junior schoolboy, technology of speech activation.

В настоящее время особое внимание в государственном стандарте образования уделяется развитию речи, которая позиционируется как комплексная познавательная и коммуникативная способность младших школьников.

Неоспоримым является тот факт, что развивать речь необходимо с первых лет жизни, т.к. она очень сложна и разнообразна. Язык и речь играют уникальную роль в становлении личности. Мышление, воображение, память, эмоции – все это проявляется в речи.

Однако о качестве речи и речевой деятельности можно только в том случае, если эта обладает связностью, т.е. строится по законам связного текста. Среди этих законов специалисты [1, 2, 3-7] называют межфразовую связь, порядок слов (тема-рематическую структуру), структурно-смысловую связь (по текстовым единицам связной речи – сложному синтаксическому целому, абзацу, фрагменту и т.д.).

Поэтому только специальное речевое воспитание обеспечивает ребёнку успешное овладение связной речью. Развитая связная речь помогает ему справиться со сложными коммуникативными задачами.

Изучению процесса порождения речевого высказывания посвящены труды многих видных отечественных педагогов и психологов. Большинство исследователей [4, 5, 6] сходятся во мнении, что общая цель развития речи складывается из решения ряда отдельных задач: расширение, обогащение и активизация словаря; воспитание звуковой и грамматической культуры речи; формирование правильной разговорной речи.

Особенности возникновения речи научно обосновал еще Л.С.Выготский. Основанием его концепции являлось представление единства возникновения мышления и речи, разграничение понятий «смысл», «значение», описание структуры и семантики внутренней речи. По мнению Л.С.Выготского, переход мысли к слову происходит «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [1, с. 375]. Данная теория отразилась в последующих исследованиях таких отечественных ученых, как Т.В.Ахутина, Н.И.Жинкин, И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия, Л.С.Цветкова и др.).

Работы А.Р.Лурии («Язык и сознание» (1979), «Основные проблемы нейролингвистики» (1975) отражают процессы порождения и восприятия речи.

Порождение речи, или как определял сам А.Р.Лурия, «формулирование речевого высказывания» проходит ряд этапов. Мотив высказывания стоит на первом месте. Следующим моментом является возникновение мысли или общей схемы того содержания, которое в дальнейшем должно быть воплощено в высказывании [7, с. 61]. Данную фазу речепорождения А.Р.Лурия обозначает термином «замысел». На следующем этапе появляется «внутренняя речь», которая предназначена для «...перешифровки (перекодирования) замысла в развернутую речь и для создания порождающей (генеративной) схемы развернутого речевого высказывания» [7, с. 62]. Общая траектория пути перехода мысли в речь, с точки зрения ученого, «... 1) начинается с мотива и общего замысла (который с самого начала известен субъекту в самых общих чертах), 2) проходит через стадию внутренней речи, которая опирается на схемы семантической записи с ее потенциальными связями, 3) приводит к формированию глубинно-синтаксической структуры, а затем 4) развертывается во внешнее речевое высказывание, опирающееся на поверхностно-синтаксическую структуру» [7, с. 38]. Среди необходимых операций, которые определяют процессы возникновения речевого развернутого высказывания, выделяются: контролирование построения и осознанный выбор необходимых языковых составляющих [7, с. 67].

В работе Н.И. Жинкина [2] представлена психолингвистическая общая теория речевой деятельности. Н.И.Жинкин ввел в психолингвистику понятие «замысла целого текста» и «порождения текста как развертывания его (текста) замысла» [2, с. 99].

Модель порождения речи, принципиально близкую к модели А.А.Леонтьева, предложила И.А.Зимняя, которая выделяет три основных уровня процесса речепорождения: мотивационно-побуждающий, формирующий (с двумя подуровнями – смыслообразующим и формулирующим) и реализующий.

Психолингвистический анализ механизма порождения речи имеет важное значение для нашего исследования, т.к. является, по

нашему мнению, той важнейшей отправной точкой и «теоретической базой» для эффективного решения педагогом задачи формирования речевой деятельности детей.

В числе таких задач на первом месте стоят умения использовать в речевой деятельности связные конструкции межфразового, тема-рематического или структурно-смыслового характера.

Учет механизма порождения речи, ее внутреннего замысла, общей смысловой схемы высказывания, механизма целенаправленного выбора слов, последующего размещения слов в линейной схеме, а также отбора словоформ в соответствии с замыслом и выбранной синтаксической конструкцией, механизма контроля за реализацией смысловой программы и использованием языковых средств – все имеет важное значение. Согласно представлениям многих современных лингвистов, текст является реальной единицей речевого общения. На уровне текста реализуется замысел высказывания, происходит взаимодействие языка и мышления.

По своей сути процесс порождения связной речи аналогичен процессу порождения текста. В последние десятилетия текст стал объектом активного изучения в языкознании, возникла так называемая лингвистика текста [1, 2, 3-18].

Работы представителей отечественной школы психолингвистики посвящены анализу различных звеньев механизма порождения текста, который рассматривается учеными как продукт речевой деятельности. Эти звенья следующие: функция внутренней речи, создание программы «речевого целого», механизм воплощения замысла в иерархически организованную систему предикативных связей текста и др.). Связная речь отождествляется с текстом «вслух».

Выделяются грамматические, лексические и интонационные средства, обеспечивающие основной текстообразующий признак – связность. К грамматическим средствам относят такие, как соотносительность предложений по виду, времени и наклонению глаголов, их роду и числу. Лексические формы связи – это повтор отдельных значащих слов, употребление скоординированных местоимений, синонимических замен, соотносительных слов и др.

Разработанная на этой основе технология активизации речевой деятельности младших школьников выдвигает на первый план внутренний мир ребенка и требует другой структуры ролевого поведения. Эта структура, по В.Ф.Габдулхакову, может быть соотнесена со структурой языковой личности как личности, реализующейся на трех уровнях [9, 10, 11, 18]:

1-й уровень – вербально-семантический, уровень простого человеческого языка общения. В психологическом плане здесь учитель должен проявляться как личность, а потом уже как предметник. При этом педагог должен устанавливать с классом отношения эмпатии (сопереживания), позволяющие открывать канал для рефлексивной деятельности с двух сторон: со стороны учителя и со стороны ученика;

2-й уровень – когнитивный, через слово (язык общения) он связан с наложением структуры ценностных установок личности учителя на структуру установок личности ученика. Эти структуры существенно различаются. Традиционная (назидательная) педагогика здесь результатов не дает. Рефлексивная деятельность может быть организована на основе моделирования и профессиональной реализации «ситуации ожидания эффекта неожиданно». Неожиданный поворот урока, неожиданное открытие, неожиданный познавательный эффект и т. д. позволяют формировать свои собственные ценности, а не прицениваться к ценностям другого (каким бы авторитетом он ни пользовался);

3-й уровень – мотивационно-прагматический, он связан с установлением в классе условий реального общения (в отличие от преобладающего на многих уроках псевдообщения). На первый план здесь выходит учет реальных коммуникативных потребностей обучаемых и моделирование в рамках выявленных речевых потребностей «ситуации коммуникативного ядра», т.е. такой ситуации, когда каждый участник совместной познавательной деятельности попадает в условия необходимости говорить своими собственными словами, а не словами чужого. Очередной результат учебной деятельности попадает в этих условиях в «ловушку памяти» ученика, становится его собственным достоянием.

В связи с этим технологию активизации речевой деятельности младшего школьника мы определяем как алгоритм рефлексивной деятельности двух субъектов учебно-познавательного процесса (учителя и ученика). Этот алгоритм направлен на повышение качества знаний учащихся, развитие их процессуальных качеств и активизацию творческой самостоятельности. Технология активизации речевой деятельности ученика строится на нескольких психолого-педагогических принципах [17, 18]:

1) единство создаваемого и несоздаваемого в освоении учебно-воспитательного пространства и процедур его реализации в повседневной деятельности («это интересно!»);

2) последовательное формирование коммуникативного ядра через систему стимулов, побуждающих к речевой реализации индивидуально-личностного представления о том, что обсуждается на уроке («мое мнение»);

3) поддержание высокого уровня трудности в операциях алгоритмического синтеза учебного материала («это понятно!»);

4) создание педагогической коммуникации равенства, при которой учитель и учащиеся имеют равные функции диалогового взаимодействия, позволяющие переводить учащихся с позиции объекта обучения на позицию субъекта самообучения («я сделал сам!»);

5) формирование природосообразной системы самообучения, при которой каждый движется к своему (часто вымышленному) образу (идеалу) ученика («я тоже могу, я тоже способный!»).

В процессе работы по выявлению оптимальных форм активизации речевой деятельности младшего школьника мы выделили приемы, вытекающие из текстовых характеристик публичного выступления. К таким текстовым характеристикам мы относим:

- когерентность (целостность, завершенность) связного высказывания, которая формируется при помощи приемов членения высказывания на сложные синтаксические цели, определения микротем с целью последующего моделирования высказывания;

- делимитацию (определенность границ текстовых единиц), формируемую при помо-

щи приемов смыслового конструирования высказываний;

- прагматическую заданность (установку на воздействие) и интегративность (внутреннюю организацию), связанные с приемами моделирования тема-рематической (определенного порядка слов) и ритмической (мелодической) структуры высказываний;

- когезию (лексическую и грамматическую связь между предложениями высказывания), формируемую при помощи анализа и синтеза межфразовой связи;

- коммуникативную целостность высказывания, связанную с приемами развертывания в публичном выступлении коммуникативного ядра;

- предметно-смысловую исчерпанность, формируемую при помощи приемов логического соотношения текстовых суждений и предикатов;

- речевую волю говорящего и типическую композиционно-жанровую форму завершения, связанные с приемами стилистического конструирования будущего выступления.

Использование такой технологии в массовой практике позволило нам повысить не только качество речевой деятельности младших школьников на уроках русского языка, но и на уроках математики, истории и т.д., повысить качество знаний по предметам и учебной деятельности в целом.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский – М., 1991. – С. 375-380.
2. *Жинкин, Н.И.* Речь как проводник информации. – М., 1984. – 235 с.
3. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. - Росгов-на-Дону:Феникс, 1997. – 480 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / [А.Г.

- Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]: под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
5. *Краевский, В.В.* Общие основы педагогики [Текст] / В.В. Краевский // Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, изд. 2-е, исправленное. — М.: Академия, 2008. — 256 с.
 6. *Леонтьев, А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. [Текст] / А.Н.Леонтьев – М., 1993. – С. 5-12.
 7. *Лурия, А.Р.* Основные проблемы нейролингвистики. – М., 1975. – С. 61-65.
 8. *Шабалина, З.П.* Дифференцированный подход в обучении младших школьников [Текст] / З.П.Шабалина // Начальная школа. - 1990.- № 6. – С. 45-50.
 9. *Шевченко, С.Д.* Школьный урок: как научить каждого. [Текст] / С.Д. Шевченко. - М., 1991. – С. 56-65.
 10. *Christine E. Sleeter*, Multicultural Education as Social Activism. State University of Nev York Press 1996. - 224 p.
 11. Informationen zu Schulbuchfragen. - Heft 17. - Berlin, 1978. – P. 34-57.
 12. Lemen fuer die Arbeitswelt // Bildung und Wissenschaft. 1995. - N 4. - P. 2-32.
 13. *McIntire J.A.* How all middle-schoolers can be "gifted" // The education digest. 1998. - Vol. 63, N 9. - P. 57-61.
 14. *Miller A.* Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst: Eine UM - u. FORTSCHREIBUNG. - Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. – P. 45-56.
 15. *McIntire J.A.* How all middle-schoolers can be "gifted" // The education digest. 1998. - Vol. 63, N 9. - P. 57-61.
 16. *Norton R., Domen G.* Gifted Children // The Elementary School J. -1984. - № 3. P. 298-300.
 17. *Valerian F. Gabdulchakov.* Linguistic education in kindergartens. // International Journal of Early Years Education. Volume 19, Issue 2, 2011. P. 185-186.
 18. *Valerian F. Gabdulchakov.* Technology of formation of an individual image of speech behaviour. The collection: Scientific potential of the world. Przemysl, 2011. P. 72-74.

СЛОВО УЧИТЕЛЮ-ПРАКТИКУ

УДК 378.145.

ЛАБОРАТОРИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИИ В ШКОЛЕ ИЛИ КАК ИЗ ОБЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ СДЕЛАТЬ ОДАРЕННЫХ

О.И.Орлов

Аннотация

В статье раскрывается опыт работы с учащимися на основе использования проектной технологии. Технология реализуется в школьной Лаборатории экспериментальной экологии. Опыт включения учащихся в реальные научные исследования позволяет учителю раскрыть творческий потенциал школьников и квалифицировать их как одаренных.

Ключевые слова: проектная технология, лаборатория экспериментальной экологии, одаренные учащиеся.

Abstract

The article deals with the experience of working with students on the basis of project technology usage. The technology is realized in the school Laboratory of experimental ecology. The experience of inclusion of students in real scientific research allows the teacher to open the creative potential of pupils and qualify them as gifted.

Keywords: design technology, laboratory of experimental ecology, gifted students.

Новый образовательный стандарт ориентирует педагогов на использование разных педагогических технологий. Однако выбор методов, приемов, средств обучения учителя осуществляют в соответствии со своими знаниями, способностями, компетенциями, а главное в соответствии с желанием их применять.

Мой личный опыт показывает, что лучшие результаты в познании биологии и экологии школьниками достигаются через непосредственно практическую деятельность по этим дисциплинам. Ученикам нравятся биология и экология, если они понимают материал на уроке, однако любить эти предметы они начинают только тогда, когда сами могут подойти творчески к их содержанию или что-то изменить в них, т.е. внести что-то новое в само содержание науки. А это происходит только тогда, когда школьник непосредственно реализует настоящий научно-исследовательский проект.

На базе гимназии № 102 г. Казани много лет существует Лаборатория экспериментальной экологии, представляющая собой учебно-лабораторный комплекс, в котором учащиеся реализуют свои научно-исследовательские проекты. Опыт функционирования нашей лаборатории показал, что метод

проектов оптимально подходит для работы с одаренными детьми. Такие дети в своем стремлении внести что-то новое в науку часто превосходят своего учителя по знаниям и творческому отношению к науке.

Например, Александр Галкин (вместе с ним был разработан практикум по экологии-гидробиологии) был победителем республиканских олимпиад по биологии и экологии, затем стал победителем международной Соросовской олимпиады. Впоследствии он защитил диссертацию в Берлинском университете и одновременно подготовил диссертацию для защиты при КГМА. Сейчас уже приходится просить его по электронной почте о консультациях по тем или иным научным вопросам.

Полина Фурманова – победитель двух республиканских олимпиад по экологии, одновременно закончила КГУ и Fox Chase Cancer Centr. Вот выдержка из электронного письма, присланного Полиной: «Я хотела, и теперь у меня появилась возможность, очень-очень Вас поблагодарить. Потому, что тем, что я здесь, я во многом обязана Вам! Здесь-это, в Филадельфии (штат Пенсильвания США). Я делаю диплом в заведении под названием Fox Chase Cancer Centre. Фокс Чейз – это название района. А центр – это

онкологический госпиталь и большая научно-исследовательская часть, в которой я сейчас и работаю».

Учащиеся, освоившие методики организации и проведения научно-исследовательских работ еще в школе, как правило, имеют преимущества среди однокурсников в высших учебных заведениях: они легко и успешно проводят научные исследования уже на первых курсах. Чтобы выполнить, правильно оформить и надлежащим образом донести результаты своих исследований, ученик должен владеть современными информационными технологиями. Для этого с самого начала посещения занятий в школьной экологической лаборатории ребята учатся обрабатывать статистически результаты своих исследований, а это самое главное для подтверждения своей научной гипотезы.

Для упрощения обработки результатов первичных данных на базе школьной лаборатории экспериментальной экологии создана компьютерная программа Eco Stat (экологическая статистика), позволяющая подсчитывать среднюю – ошибку средней. Подсчет средней – это самый обычный расчет, которым владеют не только биологи, но и другие специалисты. Однако именно для биологии важно знать, насколько точен расчет средней (репрезентативна ли выборка?). Для этого в программе есть шкала, которая полностью заполняется только тогда, когда измерения достоверны. Достоверность означает, что выборка репрезентативна и дальнейших измерений проводить не надо. Если ошибки средних двух параллельных измерений не перекрываются, значит, различия достоверны.

Таким образом мы с учениками выделили две экологические морфы гидробионтов среди Дафний лонгиспина (*Daphnia longiripina*), одна из форм обитает в реках, другая в озерах. За эту работу ученики получили диплом первой степени на республиканской экологической конференции. Другой математической величиной, позволяющей следить за уровнем биотической, абиотической, антропогенной нагрузки на объекты живой природы является эксцесс. Величина эксцесса показывает диапазон варьирования признака, будь то длина хвоинок ели, ширина полосок на колорадском жуке, соотношение макроцитов и микроцитов крови. Учениками гимназии №

102 многократно подтверждена рабочая гипотеза, согласно которой, чем меньше величина эксцесса, тем больше варьирует признак, тем большую организм испытывает внешнюю нагрузку.

Нами высчитывался эксцесс для семян растений (работа Даши Сафиуллиной), произрастающих в зонах с разной антропогенной нагрузкой. Данная работа получила первое место на Республиканской олимпиаде по экологии. Рассчитываемая компьютерной программой математическая величина – асимметрия помогает выявить тенденцию в сторону увеличения (отрицательная асимметрия) или в сторону уменьшения (положительная асимметрия) измеряемого параметра. Используя асимметрию можно производить мониторинг окружающей среды по изменению, какого-либо параметра, например, размеров особей. Данную работу планируется провести, изучая «самочувствие» редких и исчезающих видов растений Республики Татарстан. Исследуя все эти три показателя (средняя, эксцесс, асимметрия) ученики, используя информационные технологии, практически проводят компьютерную диагностику состояния окружающей среды, в случае, когда обычными методами им это сделать не удастся. В настоящее время в медицине компьютерная диагностика состояния организма человека является уже стандартной методикой. Используя компьютер для экологических исследований, школьники привыкают к работе на современном уровне, при этом уровень экологических работ может быть очень высоким.

В школьной лаборатории экспериментальной экологии есть проекты, которые можно сравнить с курсовыми и даже дипломными работами студентов. Совместная работа учителя и ученика реализует главную цель – обучение в сотрудничестве, а это при правильной организации дает очень хорошие результаты. На протяжении многих лет представители школьной экологической лаборатории занимают, как правило, призовые места на конкурсах экологических проектов республиканских олимпиад и региональных научно-практических конференциях.

Самым трудным в организации научно-исследовательских работ школьников оказалось создание рабочих групп школьников, способных решить ту или иную проблему.

Важной проблемой также является выбор темы работы. Как показывает практика, лучше всего выполняется тема, вызывающая искренний интерес у школьников, а это чаще всего связано с работой, включающей в себя элемент открытия, настоящего исследования. Например, по аналогии широко используемых орнитологами определителей птичьих гнезд и яиц, мы создали определитель латентных яиц гидробионтов. Определитель помог нам дополнить официальный список видов только реки Казанки шестнадцатью видами, и теперь уже профессиональные гидробиологи в своих работах ссылаются на нас. В качестве другой темы для работы нами была выбрана тема исследования биологического и информационного действия «торсионных полей» на объекты живой природы (эти поля еще не получили официального признания и в Интернете ведется оживленная дискуссия об их существовании). Сменилось уже три выпуска учащихся, занимающихся этой темой, но каждый год мы продолжаем находить что-нибудь новое о торсионных полях, и продолжаем работы.

Диляра Гилязова (в данный момент выпускница ветеринарной академии), еще будучи школьницей, доказала факт реагирования организма человека на «чистые» торсионные поля, высчитала процент людей их воспринимающих в той или иной степени. За эту работу на «Поволжской экологической конференции» Диляра получила диплом.

В последующем эстафету по «Торсионнам» принимает Лилия Гараева (в данный момент выпускница медицинской академии). Лилия показала возможность переноса посредством торсионных полей информации с одного объекта на другой. Был осуществлен перенос действующего начала валерьяны лекарственной, табака, конского каштана. Все эти вещества и методы переноса нами использовались в лекарственных целях. За эти исследования Лилия Гараева получила несколько дипломов на «Поволжской конференции школьников» и конференции школьников им. Н.И.Лобачевского.

Дарьей Сафиуллиной проведены опыты на кроликах в лаборатории химико-биологических исследований ИОФХ им. А.Е.Арбузова. С этой лабораторией у нас заключен договор о творческом сотрудничестве. Учащиеся проводят опыты по облучению пище-

вой пластмассы торсионными полями, содержащими информацию о действующем начале фурсемида и анаприлина. По результатам опытов было подготовлено сообщение для конференции им. Н.И.Лобачевского, за которое на секции «Физиология человека и животных» присуждено первое место.

Занимаясь исследованием торсионных полей, ученики гимназии № 102 Руслан Орлов, Алсу Халикова работают с дорогостоящими препаратами от гипертонии, экстрактом Женьшеня. По выработанной ими методике препараты просто так не расходуются (а это сплошная экономия средств, особенно для пожилых людей). Каждый раз на то или иное направление исследовательской работы назначается ответственный, который от имени всего коллектива школьной лаборатории докладывает результаты работ на олимпиадах и конференциях.

Как в спорте передается эстафета, так и проект передается от одного ответственного другому. Примером может служить такая цепочка: Александр Галкин – Полина Фурманова – Диляра Гилязова – Лилия Гараева – Дарья Сафиуллиная – Руслан Орлов, Алсу Халикова. Эффективность такой стратегической цепочки хорошо подтверждают результаты олимпиад и конференций школьников, а это и есть работа с одаренными детьми, даже если с самого начала они такими не кажутся. В этом списке находятся ребята, работы которых отмечены грамотами и дипломами, однако на самом деле направлений работ и участников гораздо больше.

Практические работы школьников можно разделить на два уровня

1-й – работы, выполненные на основе практикума по экологии, где досконально расписана последовательность действий и правила оформления результатов.

2-й – научно-исследовательские проекты, за которые не берутся НИИ, в силу консервативности их планов, утверждаемых на год, два или три.

К сожалению, в наше время результаты проектов, имеющих практический характер, почти нигде не учитываются, так как везде нужен сертификат на продукцию, а школьникам заниматься бюрократической волокитой по его оформлению некогда.

Однако для раскрытия творческих возможностей ученика, построения его карьеры сочетание обычных уроков биологии и экологии с конкретной природоохранной, научно-исследовательской деятельностью имеет большое значение.

В настоящее время школьниками проводятся эксперименты по разведению «зимней» морфы одноклеточной водоросли хлореллы в условиях квартиры. Первые результаты этих исследований уже получили высокие оценки на Всероссийских конкурсах.

Часть своих исследований мы проводим на базе лаборатории химико-биологических исследований института физической и органической химии (ИОФХ) имени академика А.Е. Арбузова, где под руководством доктора биологических наук профессора В.В.Зобова проводим собственные опыты на лаборатор-

ных мышах, крысах, кроликах. Для осуществления подобной исследовательской работы гимназия № 102 заключила с институтом договор о творческом сотрудничестве.

По многочисленным просьбам участников олимпиад и конференций лучшие работы членов Лаборатории экспериментальной экологии теперь размещаются в сети Интернет по адресу LabEco.narod.ru, который является официальным сайтом нашей лаборатории «Laboratory For Experimental Ecology».

Подводя итог, можно сказать, что научно-исследовательские проекты позволяют учащимся реализовать свой творческий потенциал, приобретенный же ими опыт научно-исследовательской деятельности помогает им ставить и достигать более высокие жизненные цели и тут уже не важно, какой сфере они себя посвятят.

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

УДК 301.151(075.30)

SOCIAL COMMUNICATION AND AN EFFECTIVE TEACHER СОЦИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ

Valerian F. Gabdulhakov, Józef Podgórecki

Abstract

The purpose of the research is to analyze the relationship between the moral values of different people. Heteronomous morality cannot justify the stability and continuity of the moral standards of the existence of the Autonomous morality undermines the unity and universality of moral principles. This can be a bad influence on the formation of morality in the process of education.

Keywords: moral values, heteronomous morality, moral norms of society.

Аннотация

Цель исследования – проанализировать связь между нравственными ценностями разных людей. Гетерономную мораль не может оправдать стабильность и постоянство моральных норм, наличие автономной морали подрывает единство и универсальность моральных принципов. Это может плохо влиять на формирование нравственности в процессе образования.

Ключевые слова: нравственные ценности, гетерономная мораль, моральные нормы общества.

Recently the link between generations has weakened. Disorientation in moral values occurred. The problem of morality and moral values acquired an international character [8, p. 185-188].

Since criterion of morality, the criterion of deciding, which action should be considered as good and which as evil, it should be the same for all people, it may seem that it should be sought in moral rules, that is in all external indications controlling our moral lives – state laws, customs, even moral rules revealed by God. On the ground of similar positions the difference between good and evil in our acts is derived from compliance with these acts and the external law, which not only is beyond us but also is established by virtue of someone else's will. These positions are numbered among systems of heteronomous morality – the criterion of morality is not within a man, but beyond him. However, as laws and customs are changing every day, there is no such system that could be able to justify stability and constancy of moral norms. On the other hand, we have systems of autonomous morality, which track the criterion of morality within the man, excluding more or less objective external norms. Some people understand this criterion as satisfaction caused

by good deeds, others put emphasis on benefits, others pay attention to the moral sense present in every man, except that it is always the individual who decides what causes satisfaction or brings benefits. As heteronomous morality cannot justify stability and constancy of moral norms, the autonomous morality only undermines unity and universality of moral principles.

The system of Christian ethics does not get to extremes of heteronomous and autonomous systems and dominates over them, and by its universality it makes the morality of every act dependent mainly on its subject, that is the purpose, and the purpose is to action like action is to ability [1, p. 55]. Purposefulness is the most characteristic feature of human behaviour, and the purpose itself can be defined as: "the result of giving the concrete process its directions, even before it has been realized" [2, p. 62]. In everyday life wherever we go we meet purposefulness – when we see a new subject and we want to know what this thing is, we ask questions how does it work and what its purpose is. Human being is the only one who is able to know the goal, he is trying to pursue and is able to control his actions so as to successfully reach this goal. Animals do not have this ability and

they act under the influence of instincts, even if they are aiming at something, they are not able to understand that this something is actually their goal. Awareness of the distance between the emergence of an idea to its implementation and the ability to reflect on intentions and possible ways of realization of intended goals makes the man responsible for its own actions and behaviour. The aim comes first to our mind before we even start to act, however it is the last in the order of execution. Usually our aim can be any goods, things or properties that we want to acquire or make, or some positive state of (human) mind and spirit, which we want to evoke or a negative one which we need to erase. However at the same time, those goods we are aiming at and which activate us to action, give certain direction and value to these actions. That is why not formal factors of heteronomous systems, but concrete vivid purposeful factors are essential [2, p. 65]. Ideals and irrelevant models are something unattainable, far from realization, they act as guideposts, but are not action's inducement itself. In the moral life, in the first place, there are always goals being the impulse to action, models appear later on, indicating general norms of behaviour and actions. What is more, the whole human behaviour is composed not only of single actions irrelevant one to another, but of whole chains, in which goal of a single action is essential means of attaining later superior goals. If any good is not directly available, then we use means which will enable gaining it – this way means become indirect goals for specified supreme purpose. The supreme goal is the state of constant pleasure, thus happiness, which being the inducement to activity becomes the main impulse of moral activity. Happiness defined in such a way does not consist in temporary and partial satisfaction of desire, but in such satisfaction that would make us feel happy in all respects, both sensorial and spiritual. As it is emphasized by Bocheński, the only thing that can bring us such happiness is the infinite good, thus God [3, p. 153].

When looking at man's moral life mostly strikes the fact, that people endowed with the same psychical powers, facing the same situations, act differently. That is because one human nature manifests itself in many distinct tempers, even people from similar environments in different ways accomplish similar actions, they are more or less skilled, are characterized by higher

or lower efficiency of powers, from which these actions emerge. The human nature's feature, which decides on formation of our constant tempers is its potentiality, present in humans to a larger extent than it is in animals [4, p. 56]. Aptitudes of particular human powers, which he possesses at the beginning of his life are yet not developed enough to enable him act in a satisfying way and just over some period of time, by repeating certain actions he gains more experience with them. Such process, eventually, impresses an individual stamp on him, as he enhances its activities, he gains such characteristics, based on which he can be easily identified. Of course, as far as human beings are concerned, the development of potentiality of all his aptitudes can never utterly deplete it. We always develop in only one particular direction or a few directions neglecting others and when one person reaches a complete development of a particular skill, others develop the same skill only partially, whereas in others it appears only rudimentarily.

The subject-matter of improving life's functions in the field of morality appears already in Socrates' and Plato's, but especially in Aristotle's works, who first noticed and defined efficiency in independent activity and behaviour in harmony with the moral law. Saint Thomas Aquinas elaborated on Aristotle's teaching, by distinguishing *habitus entitativus*, that is constant temper and *habitus operatives* – efficiency. At the end of Middle Ages the term of *efficiency* falls into oblivion until XIX century when Maine de Biran mentions it again, however he concentrated his attention not on the term of efficiency itself, but on a related term of habit [2, p. 332]. Efficiency and habit are very similar, thus easy to be confused, they arise by repeating the same actions, which consolidate the ability that enables performing similar activities but obstructs performing others [5, p. 94]. However, there is one significant difference between the efficiency and habits – habits appear mechanically and unwittingly that is why they act automatically and instinctively, whereas efficiency is the effect of a conscious effort and then they act consciously. In case of efficiency the moment of thinking is reduced to minimum, human brain using all the gained experience, makes instant decisions avoiding prolonged process of reasoning, however, because of acting consciously it can maintain moderation and tact, which unfor-

tunately habits lack [2, p. 36]. Moreover, habit almost entirely gets particular power under its control to such an extent, that in certain circumstances it instinctively accomplishes always the same actions, while efficiency directs power towards some actions, but it always leaves freedom of accomplishing other actions, even the opposite ones. As opposed to habits, moral efficiency, such as virtues and faults, induce us to do something but they never force and the accompanying element of consciousness is a guarantee of our freedom of action. In spite of so many differences, habits and efficiency are closely related and constantly permeate with each other. Although habit emerges without creating efficiency, and many times even preventing it from emerging, efficiency's feature is that it always forms certain habits, which later on start acting instinctively (unassisted) [2, p. 336].

We distinguish four groups of efficiency: first concerns the fields of physiological life, then there is cognitive efficiency, which divides itself into two groups – theoretical, that is intellectual and practical, i.e. technical, the last group consists of moral efficiency – virtues and fault. Excepting the first one, the other three groups are connected with intellectual power. Among theoretical efficiency we could count out another three groups, namely efficiency of supreme principles, which easily and without much thinking enables us to investigate the truths that things cannot 'be' and 'not be' at the same time, that the whole is bigger than its parts, that we should avoid evil and act in a good moral way. As far as these principles are concerned, reason begins to wonder about itself, its activity and entity and that is how the teaching of 'improving the reason's ability to recognize certain category of wonders' starts [2, p. 339]. Above all those types of efficiency there is one supreme cognitive efficiency, which delivers knowledge of common factors of all being, i.e. metaphysics, which is commonly named wisdom. The reason's practical activity is based on the will, participating in opinions' and decisions' formation on one hand and on the intellectual power on the other hand. When the intellectual power improves it creates a separate group of technical efficiency, which consists of crafts, fine arts and logic.

Intellectual and technical efficiencies are not subjected to the moral law and depending on their relation to this law, they are not divided into

good and evil. They appear in us to various extent but they are still something good, as they facilitate accomplishment of our actions. They do not have to struggle with their contrasts as there are no virtues and faults here, there is lack of efficiency or its insufficient mastering. Whereas moral efficiency depending on complying with the moral law, divides into good – virtues and evil – faults. The good ones support actions accordant with requirements of our rational nature, the evil ones on the contrary, fulfill desires of particular power and in this way object to requirements of human nature. The characteristic feature of moral efficiency is also its dynamism, development and constant wrestling, which consists in a virtue or fault getting overall control over a particular power and determining it in its own way. The Power, which is not controlled by a virtue or is not virtuously active, gains opposite inclinations and becomes a fault, eventually. What is more, as far as intellectual efficiency is concerned, the progress of knowledge depends on specialization in one field, while moral efficiency is distinguished by internal solidarity, which excludes the possibility of specializing in only certain virtues and neglecting others. The lack of one virtue destroys solidarity, as it means filling in the gap with a fault and its destructive influence on the other virtues.

Plato was the first one who from among numerous moral virtues distinguished four cardinal virtues – prudence, justice, fortitude and temperance – which prevail over others and are the framework, by which other virtues are ordered. The basis of such distinction of four cardinal virtues is classification of psychical powers to reason, will and emotions, while the latter divides also into lustful and impetuous spheres. Reason, which manages our practical life is paralleled with the virtue of prudence, the virtue of justice is connected with the will, temperance is in charge of lustful power, while virtue of fortitude equals to impetuous power. The other virtues are only components of a particular cardinal virtue, which are necessary for its proper functioning, or are other types of a cardinal virtue, finally, many virtues can be numbered among cardinal virtues based on general similarity. Their common purpose is to ascend man in his earthly perfection on a higher level, which is possible by the activity proceeded by reasoning and thought, i.e. the essence of humanity.

Above all virtues there is the virtue of prudence - 'the supreme practical ability to control the whole life', so called virtues' driver [2, p. 340]. Its main task is to maintain proper moderation among all virtues and to unit them into one spiritual organization, called character. When there is a lack of this virtue, then others cannot function properly, as well as when there is a lack of any other virtue, because prudence itself is not able to influence on other virtues. It uses information of theoretical cognition concerning particular situations of moral life, proceeding our actions with a selection means which can ensure reaching the purpose. To avoid changing into greed and cunning, that is into a fault, the virtue of prudence has to have a virtue of integrity and should rest on the first principle of moral life, telling that it is necessary to avoid evil and do what is good and moral [6, p. 117].

Prudence is this virtue that we cannot learn from other people, we have to gain it on our own, putting a lot of effort into it – as unlike theoretical reason, it is not concentrated on permanent, invariable things, e.g. mathematical rules. In theoretical cognition the inner essence of our opinions is beyond will's reach – will only decides whether we are interested in physics or biology, but once we choose the subject of our interests, it is the reason that should influence on formation of our opinions. In the practical cognition, on the contrary, the will acts as "the willing thinking" [2, p. 19] and from the inner it participates in decision and command making, which then control our actions and behaviour. As far as practical reasoning is concerned, knowing truth of a particular object is not essential but the decision whether this object or activity meets our liking. Such decisions consist of features of certainty, but this certainty differs from the one in theoretical cognition, it is moral certainty and its source is "will's constancy in liking the chosen goal" and not "the subject's obviousness cognized by the reason" [2, p. 18].

Each activity is like a chain, in which all elements are the successive acts of will and reason [2, p. 20]. At first there is a thought of something that we like, which turns into intention and activates the will into gaining this thing and then the will induces the reason to start acting. The main task of the thought, which is paralleled with the virtue of consideration, is to consider all the means, by which we can reach the goal and whether and to what extent they are suitable for

reaching it. Judicious person is someone who does not make use of any random measures, but tries to find more suitable ones, which do not come to mind as first. Then, from a few possible measures we choose one, the one which seems to be the best for attaining the goal – this is the intention, which is the equivalent of the virtue of sense and which together with the thought belongs to the first stage of practical activity, called the aim. The next reason's activity – command, concerns the stage of realizing and controls it until the goal is reached. This is the time when prudence appears, which searches for possible "paths of realizing the whole intentional actions" [2, p. 25]. Consideration measures the value of each action separately, sense compares them with each other, while prudence controls the activity's realization. Consideration and sense execute theoretical actions, analyze and take into pieces means and measures of each activity, then they compare them with each other and measure their value in the context of aim. Prudence as the reason's activity is fully practical and rests on the outcomes of the work of consideration and sense. It does not analyze anything but thinks over "the next" actions, which the particular life's conditions call for.

As long as the will in the stage of intention was engaged in preparing the future action, now together with prudence is working on actual realization of that action, becoming a kind of a motive power. Before searching the measures that will help us attain the goal, it is important to desire it in the first place – when the desire is too weak, then there is not enough effort put into finding the best measures, whereas when the desire is too strong, then we want to reach the goal too fast by restoring to any random measures. The most important principle when considering the most suitable measures should be moderation, which guarantees the right choice of measures for pursuing the particular goal. What is more, as long as prudence is "the virtue of well educated conscience" [2, p. 27], then the will should be characterized by the mentioned integrity, thus should be directed towards real human goods, which are pointed by the theoretical reason. Therefore, the will's integrity depends on its relation with the aim, which is given in the human nature and which is being cognized by the theoretical reason, whereas measures leading to this aim are not given in the nature but should always be chosen

according to the principle telling to avoid evil and do what is good and moral. The will's characteristic feature should also be diligence, which lies in putting as much effort as each activity requires.

When investigating prudence at the angle of watching over the practical activity, we cannot forget about its elements, the most important of which is memory that serves the purpose of restoring experiences from the past in order to control current actions by their means. But it is not about remembering principles of behaving, rather it is about remembering numerous situations, attitudes and behaviour from every day life, in order to be able in every moment in every circumstances reach for the ready pattern of behaviour. This process proceeds well, when the saved experiences are permanent and ordered, and the memory itself is being kept in the constant suspense (by the will) [2, p. 11]. Another component of prudence is so called "sense of reality", thus intelligence. In all our actions we always should be guided not only by principles but also by various information among which and thanks to which we will be able to act. We should have in mind that those principles should be clear enough and the information should be understood plainly and distinctly, because imagination can sometimes transform sensory perception in such a way that in real life nothing equals to its creations.

The sense of reality constantly controls transformations of sensorial perception into images, and that is why we are able to distinguish reality from imagination [2, p. 33-34]. The third element of prudence is willingness to take a piece of advice or instruction from another person, but there is no compulsion of complying with their requirements, they assume total voluntariness. No one can be forced to listen to somebody's advice, but we should take notice and memorize it, because, opposed to theoretical knowledge which we can gain on our own, practical knowledge can be derived only from other people's experience, due to limited nature of our own experience. Apart from another person's advice we should base on our own observation and draw our own conclusions of what is happening around us, what not always is obvious and clear. This element of prudence is called intuitiveness and at a higher "degree of initiation" it enables to see and understand apparently insignificant actions and perceive ulterior

or intents and behaviour. The last element of prudence is common sense, wittiness and it is connected with the stage of intention. General laws of logic underlie the common sense, which is responsible for reasoning and making wise choices. Practical reasoning, opposed to theoretical, dealing with constantly changing conditions of everyday life, cannot reach any objective certainty and thus cannot bring any essential conclusion – even if only one circumstance changes we have to change our opinion. As it is emphasized by Woroniecki, because of such problems, practical reasoning should also be characterized by flexibility, that is ability of adjusting to any occurred situation [2, p. 39].

The elements of prudence related to the stage of intention were about the past and the present, while those connected with the stage of realization are directed towards future and pay attention to carrying out resolution and to reaching the purpose. The first of them is the ability of predicting, that is so called foresight. To accomplish any action it has to be realized and preceded by the plan prepared in advance, which will be constantly present in mind and will be directing the aim at the right course. However, once the plan is ready and all steps arranged, we have to remember that it is always being realized in the whirl of everyday life – such plan's placing in concrete conditions, in which it will be realized, is called caution. The last element connected with the ability of predicting is forethought, which is about predicting possibilities that may stand in a way of realizing the plan and counteracting these adversities by means of appropriate measures. This virtue is so important, that not taking preventive measures, too long delay and the lack of presence of mind are able to ruin the whole plan [2, p. 41].

As cardinal virtues are complex, instilling them is not the easiest task and, thus, it has to take various forms depending on temper, temperament and the age of practicing person. Education brings good results, when the pupil agrees on it, consciously accepts the passed contents and is willing to change his previous views, attitudes and manners. Thus, as it turns out the final aim of education is a self educative ability, which consists of both – discovering basic values and gaining awareness helpful with understanding the role and place of a man in the world on one hand, and of effort of developing our potentials on the other hand. It is not

enough to improve eyesight or hearing, enrich memory and imagination, but it is also necessary to learn how to control them in a way that they will be useful in reaching purposes indicated by our reason. When finally we acquire proficiency in using these virtues, we will be able not only to do good, but also we will become more efficient and perfect, and the fulfilling virtuous deeds will bring us inexpressible joy and satisfaction.

Bibliography

1. Cf. *I. M. Bocheński*, ABC tomizmu, Londyn 1950, p. 55.
2. *J. Woroniecki*, Katolicka Etyka Wychowawcza, vol. 1, p. 62.
3. Cf. *K. Policki*, Filozofia człowieka we wczesnej twórczości I. M. Bocheńskiego, Wrocław 2005, p. 153.
4. Cf. *S. Galkowski*, Ku dobru, Rzeszów 1998, p. 56.
5. Cf. *P. Chojnacki*, Wybór pism, Warszawa 1987, p. 94.
6. Cf. *M. J. Kempys*, Rola cnót moralnych w dążeniu do pełni człowieczeństwa w świetle pism o Jacka Woronieckiego, Kraków 2005, p. 117.
7. *J. Podgórecki*, Komunikacja społeczna, Opole 2007.
8. *Valerian F. Gabdulchakov*. Of linguistic education in kindergartens. // International Journal of Early Years Education. Volume 19, Issue 2, 2011. Pages 185-188.

УДК 316.334:37.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЕ И РОССИИ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)

Мэн Сяюань

Аннотация

Дошкольное образование в Китае и России имеет различия и сходства. Различия проявляются в традициях и культуре. Общее обнаруживается в стремлении реализовать лично-ориентированный подход к дошкольному образованию, ввести менеджмент в управление дошкольным образованием, создать систему мониторинга качества дошкольного образования, определить условия эффективности менеджмента в дошкольном образовании.

Ключевые слова

Дошкольное образование, Китай, Россия, менеджмент, мониторинг качества образования.

Abstract

Preschool education in China and Russia has similarities and differences. The differences are in culture and traditions. The similarities are found in their desire to implement a person-oriented approach to preschool education, to introduce management in the administration of pre-school education, to create the system of monitoring the quality of preschool education, to define the conditions of the efficiency of management in preschool education.

Keywords

Pre-school education, China, Russia, management, monitoring the quality of education.

Начавшаяся в XXI веке модернизация всей жизни страны затронула и систему образования. В настоящее время в Китае создана широкая сеть дошкольных учреждений, в них работают профессионально подготовленные педагоги, помещения хорошо оборудованы и обеспечены комфортным существованием. Содержание образования в Китае – это развитие гигиенических навыков, физическое воспитание, развитие речи, формирование представлений о природе и обществе [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8]. Значительное внимание уделяется четкому определению нравственных качеств, которые должны

быть сформированы у дошкольников. Китайцы придают большое значение музыкальному воспитанию детей, считая музыкальные способности основой для развития других способностей.

Система образования XXI века и в России, и в Китае мобильно реагировала на задачи, поставленные новым этапом исторического развития. Привычная до недавнего времени унификация дошкольных образовательных учреждений сменилась разнообразием их видов, вариативностью учебных планов и программ, внедрением новых технологий. Нынешние ориентиры модернизации

системы российского образования – доступность, качество, эффективность – предъявляют повышенные требования к дошкольным учреждениям. Организация развития системы дошкольного образования возможна лишь при освоении инноваций, способствующих качественным изменениям деятельности дошкольных образовательных учреждений и выражающиеся в их переходе на качественно новый этап – режим развития.

В ходе предпринятого нами исследования решались следующие задачи:

1. Разработать и обосновать структурно-функциональную модель организации менеджмента в дошкольном образовательном учреждении с учетом политических, экономических, национально-культурных особенностей России и Китая.

2. Опытным-экспериментальным путем определить эффективные пути и организационно-педагогические условия организации менеджмента в дошкольном образовательном учреждении как средства оптимизации управленческой деятельности.

3. Разработать методические рекомендации по организации менеджмента для руководителей образовательных учреждений России и Китая.

В ходе исследования было установлено, что сущность научно-методического сопровождения и в России, и в Китае в отдельных вопросах может быть общей – она состоит в непрерывной профессиональной подготовке и методическом взаимодействии педагогов, в результате которого актуализируется профессиональный потенциал личности педагога.

К задачам научно-методического сопровождения педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ мы относим: выработку установочных позиций, определение вектора развития научно-методической деятельности; предоставление педагогам ДОУ необходимой информации по основным направлениям развития дошкольного образования, программам, новым педагогическим технологиям; выявление, изучение и оценка результативности инновационного педагогического опыта в дошкольном образовании, его обобщение и распространение, создание системы стимулирования творческой инициативы и профессионального роста педагогов; оказание поддержки педагогам и руководите-

лям ДОУ в инновационной деятельности, организации и проведении опытно-экспериментальной работы, экспертной оценке авторских программ, пособий, учебных планов; осуществление редакционно-издательской деятельности; организацию совместной работы с научно-исследовательскими лабораториями и вузами при проведении опытно-экспериментальной работы.

Анализ социально-исторических и социально-экономических предпосылок развития дошкольного образования [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8] позволил констатировать, что отличия китайской и западной систем воспитания заключаются в том, что китайцы в воспитании детей делают акцент на усердии, целеустремленности, стремлении во всем быть лучшим.

В Европе (в том числе и России), США и других передовых странах в вопросах воспитания детей больше внимания уделяется таким понятиям, как личность ребенка, его гармоничное познание мира, детская самооценка.

В Китае интерес к личностно-ориентированному подходу к организации дошкольного образования усилился в результате развития менеджмента.

Сравнительно-сопоставительный анализ позволяет выявить отличие между пониманием сущности личностно-ориентированного подхода в Китае и России. В китайской педагогической науке (Гао Цзя, Дин Цзуй, У Чжунминь, Хуан Чанцзянь, Чан Сумэй, Чжан Лисинь и др.) под личностно-ориентированным подходом понимается устойчивая ориентация в педагогической деятельности, направленная на развитие индивидуальных особенностей и скрытых потенциалов личности. Для реализации данного подхода в китайском образовании рекомендуются следующие технологические средства: дифференцированный метод, игровые методы, интерактивное обучение и т.д. [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

В российской педагогике личностно-ориентированный подход – это технология, это поиск путей ценностно-смысловых доминант гуманистически ориентированного взаимодействия обучающего и обучающегося, который учитывает самобытность, самоценность и субъектность каждого в педагогическом процессе. Технологические средства

для реализации этого подхода, используемые российскими педагогами: динамичность и игра, диагностика и поддержка ситуации развития личности.

Технология научно-методического сопровождения дошкольного образования в Китае реализуется в специальной Программе. Программа состоит из пяти разделов: здоровье, речь, социальные навыки, научные интересы, искусство. Важную роль в этой программе играют этнопедагогические традиции.

Проведённое нами исследование позволяет установить некоторую совокупность связей, составляющие содержание дидактических моделей в изучаемом процессе преемственности. Ими являются:

- взаимозависимость всех элементов процесса преемственности (цель, содержание, методы, средства, организационные формы);

- зависимость осуществления преемственности от организации разных видов деятельности детей;

- зависимость реализации преемственности от использования разнообразных дидактических игр в учебно-воспитательной работе;

- зависимость обеспечения преемственности от уровня понимания сущности понятия преемственности и учёта возрастных психологических особенностей детей при переходе из детского сада в школу;

- зависимость эффективности преемственности от реализации системы взаимодействия детского сада и школы, от профессиональной подготовки специалистов.

Главным качеством китайского менеджера является виртуозное мастерство, вырабатываемое многолетними и методическими упражнениями. Именно таков общий идеал человеческой практики в китайской цивилизации.

Другой гранью является неискоренимая подозрительность руководства по отношению к рядовым работникам и почти маниакальное стремление контролировать каждый шаг подчиненных. Это почти маниакальное стремление обеспечить полный контроль над деятельностью предприятия выдает все ту же глубинную неуверенность в будущем, которая проявляется в привычке китайцев оценивать жизненный успех деньгами и притом

откладывать как можно больше на черный день.

Управление процессами образования, развития детей и творческой деятельности педагогов в дошкольном образовательном учреждении базируется на объективных законах, практике руководства и требованиях, предъявляемых к конкретной системе образования. Разрабатывая мониторинг качества образования целесообразно использовать как научный потенциал, так практические наработки образовательных учреждений

Мониторинг качества образования в дошкольном учреждении – это часть системы мониторинга в целом. Мониторинг качества образования должен проводиться по единой для детской организации (района, региона и т.д.) программе, с одинаковыми объектами контроля, методиками, одними и теми же принципами контроля. Для обеспечения эффективной деятельности образовательного учреждения в современных условиях требуется компетентный в соответствии с полученным образованием, подготовкой, навыками и опытом коллектив.

Полученные в процессе мониторинга данные анализируются и на их основе разрабатывается стратегия работы детского сада по повышению качества образования. Правовой статус мониторинга качества образования в детском саду устанавливается нормативно-правовыми документами, принятыми на уровне страны, города, района, локальных актов. Общая организация и координация проведения мониторинга качества образования реализуется руководителем дошкольного учреждения.

Руководство дошкольного учреждения должно определять, обеспечивать и поддерживать в соответствующем состоянии инфраструктуру учреждения: рабочее пространство, предметно-развивающую среду, технические и программно-методические средства. Постоянное измерение процессов происходящих в детском саду и контроль осуществляются с учетом требований, цели и реализуемых задач.

Цель мониторинга качества образования: оценка, прогноз и предупреждение негативных изменений в работе педагогического коллектива детского сада.

Данная система способствует улучшению деятельности в области менеджмента

качества. Итогом оценивания работы является результативность, эффективность и дальнейшее развитие образовательного учреждения. Система полезна и для китайского, и для российского дошкольного образования.

Обмен научно-методическими рекомендациями по отбору и использованию педагогических подходов в образовании Китая и России будет служить цели расширения сотрудничества в данной области, способствуя модернизации и новому качеству образования двух стран. В качестве условия такого взаимовыгодного обмена видится перевод нормативно-правовых документов, касающихся вопросов реформирования образования в КНР и России (конец XX – начало XXI вв.), перевод фрагментов газет и журналов для учителей и учащихся, издаваемых в КНР и России, материалов, поясняющих специфику оценивания достижений учащихся, примеров документов учащихся учебных заведений различного уровня; создание подробных русско-китайского и китайско-русского словарей по педагогике.

В результате проведенных нами исследований было установлено, что эффективность организации менеджмента в дошкольном образовательном учреждении (в России и Китае) будет достаточно высокой, если последовательно учитывать политические, экономические, национально-культурные условия страны (России, Китая); использовать структурно-функциональную модель организации менеджмента в дошкольном образовательном учреждении; интегрировать основные направления управленческой деятельности в дошкольном образовательном учреждении; ориентировать организационно-педагогические условия организации менеджмента на осуществление инновационной

деятельности, способствующей оптимизации качества образования; оптимизировать стратегию инновационных форм менеджмента в условиях рыночной экономики, обеспечивающего оптимальное функционирование и развитие дошкольного учреждения.

Литература

1. Лю Вэньцюань. Педагогические подходы к организации образования в России и Китае (сравнительный анализ): автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Иркутск, 2012. - 23 с.
2. Сяоган, Хэ. Становление и развитие системы высшего профессионально-технического образования в Китае (1980 - начало 2000 г.). // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 2004. - 22 с.
3. Фань Ган. Реформы по нарастающей и "двухколейный переход": осмысление опыта Китая // Проблемы Дальнего Востока. 2005. № 3. - С. 34-38.
4. Чэнь Чжаоин. Высшая средняя школа Китая в условиях современных реформ образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Чита, 2011. - 25 с.
5. Чжун Хуа. Преемственность дидактических моделей дошкольного и начального школьного образования в РФ и КНР. // Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. - М., 1998. - 22 с.
6. Цзян Сюхун. Сравнительный анализ систем музыкального воспитания в дошкольных образовательных России и Китая. - М., 2001. - С. 45-59.
7. Цао Ян. Этнопедагогические традиции и их использование в образовательной практике Китая. // Дис. ... кандидата педагогических наук. - М., 2004. - 149 с.
8. Цзян Сяоянь. Основные тенденции модернизации систем профессионального образования в Китае и России: (сравнительный анализ): автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 2012. - 21 с.

Наши авторы

АЛИШЕВ Б.С. – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Bulat.Alishiev@gmail.com

АНИКЕЕНОК О.А. - кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Казанского института РГТЭУ

E-mail: Anikeenok_olga@mail.ru

АРТИЩЕВА Л.В. – ассистент кафедры общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: Ladylira2013@yandex.ru

АРТЮХИНА Т.С. – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, преподаватель специальных дисциплин Казанского кооперативного техникума

E-mail: tanya290884@yandex.ru

БАЖИНА И.А. – доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: lemehta@mail.ru

ВАЛИУЛЛИНА М.Е. – кандидат биологических наук, доцент кафедры общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: Marina_val_63@mail.ru

ВОЛОШИНА Д.О. – аспирант кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

E-mail: davoloshina@yandex.ru

ВОРОНЦОВА Э.М. – соискатель кафедры дошкольной и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет»

E-mail: vem_77@mail.ru

ГАБДУЛХАКОВ В.Ф. - доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

ГАБДУЛХАКОВ А.В. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информатики и вычислительных технологий Института вычислительной математики и информационных технологий (ВМиИТ-ВМК) Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: albert1982_kazan@mail.ru

ГАЛЯМОВА А.Р. – аспирант Института педагогики и психологии профессионального образования РАО (г. Казань)

E-mail: LediAigyl@yandex.ru

ГАРЕЕВА А.М. – педагог Центра развития образования «Детский сад № 25» Приволжского муниципального района г. Казани

E-mail: alsoukgpu@mail.ru

ГИЛЬМАНШИНА С.И. – доктор педагогических наук, кандидат химических наук, доцент, заведующая кафедрой химического образования Химического института им. А.М.Бутлерова Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: gilmanshina@yandex.ru

ГОЛОВАНОВА И.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: ginnag@mail.ru

ДОНЕЦКАЯ О.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета, директор немецкого образования и культуры Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: donezkaja@gmail.com

ЖУКОВ В.Т. – учитель русского языка и литературы, английского и немецкого языков муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа с. Нырья» Кукморского муниципального района Республики Татарстан
E-mail: shukowwt@mail.ru

КАЛИМУЛЛИН А.М. – доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета.
E-mail: kalimullin@yandex.ru

КАМАЛОВА Л.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: legaax57@mail.ru

КАЮМОВА А.М. – учитель русского языка и литературы средней школы № 177 Ново-Савиновского района г. Казани
E-mail: kamilkay@mail.ru

КОЗЛОВА Е.В. – старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры и спортивных дисциплин Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета (г. Комсомольск-на-Амуре)
E-mail: kozlovaev77@mail.ru

КОКОРЕВА О.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н.Толстого
E-mail: oxiko@list.ru

КАБАНОВА В.С. – учитель русского языка и литературы гимназии № 50 Вахитовского муниципального района г. Казани
E-mail: lhasag@gmail.com

КОЛЕТВИНОВА Н.Д. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: koletvinova_nd@mail.ru

КОСМОДЕМЬЯНСКАЯ С.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры химического образования Химического института им. А.М.Бутлерова Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: svetlanakos@mail.ru

КРАСИЛЬНИКОВА Н.В. – аспирант кафедры педагогики, ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет»
Email: krasilnikovanv@gmail.com

МАРДАНОВ М.В. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математики и экономической информатики Института экономики и финансов Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: mmv_kzn@mail.ru

МАРКОВА Н.Г. – доктор педагогических наук, профессор Нижнекамского муниципального института (г. Нижнекамск)
E-mail: markova-nadezhda@yandex.ru

МЭН СЯОЮАНЬ – учитель китайского языка и литературы, студентка магистратуры Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: dreamer1988@foxmail.com

НАСИБУЛЛОВ Р.Р. – доцент кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВПО Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: Nasibullov_Ramis@mail.ru

НЕКРАСОВ В.П. – кандидат технических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры информационных систем и технологий Уральского технического института связи и информатики (УрТИСИ)
E-mail: nvp1947@mail.ru

НОВИК Н.Н. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и методики дошкольного образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: novik-n-n@mail.ru

ОРЛОВ О.И. – учитель биологии гимназии № 102 Московского муниципального района г. Казани
E-mail: froxy@inbox.ru

ПРОХОРОВ А.В. – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры педагогики и менеджмента в образовании факультета социологии и управления Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина
E-mail: a.prohorov2@yandex.ru

ПРОХОРОВ А.О. – доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: alprokhor1011@gmail.com

РАХМАНОВА В.М. – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный нефтяной технический университет», филиал в г. Стерлитамаке
E-mail: rakhmanovavm@rambler.ru

САЛИХОВА Н.Р. – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: Nailya.Salihova@kpfu.ru

САМИГУЛЛИНА Г.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТМГЭО ИЭиГ Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: galinaterra@yandex.ru

САМСОНОВА В.А. – ассистент кафедры педагогики и методики дошкольного образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: v.a.samsonova@mail.ru

СОЛОВЕЙ Л.Б. - кандидат психологических наук, доцент Чувашского РИО
Email: -larisa311@rambler.ru

ТАРАСКИНА И.В. – кандидат психологических наук, доцент НИ МГУ им. Н.П.Огарева, г. Саранск
E-mail: irina-taraskina@yandex.ru

ТЕЛЕГИНА Н.В. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: nadya-telegina@yandex.ru

ТЕРЕХОВА Н.Ю. – доцент, заместитель директора Института современных образовательных технологий Московского государственного технического университета имени Н.Э.Баумана» (МГТУ им. Н.Э. Баумана)
E-mail: terehova_n_u@mail.ru

УЛЬЯНОВА Э.Э. – кандидат психологических наук, старший преподаватель Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: ulianovaelm@mail.ru

ФЕДОТОВА Г.Р. – старший преподаватель Чистопольского филиала Института экономики, управления и права (г. Чистополь Республики Татарстан)
E-mail: ramicovna@mail.ru

ХУЗИАХМЕТОВ А.Н. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: hanvar9999@mail.ru

ХАКИМОВ Р.Г. – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики и вычислительных технологий Института вычислительной математики и информационных технологий (ВМиИТ-ВМК) Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: Hakimovrg@mail.ru

ХУСНУЛИНА Р.Р. – доктор филологических наук, профессор Казанского национального исследовательского технологического университета
E-mail: razilya-kh@yandex.ru

ЧАНЫШЕВ Р.И. – преподаватель-методист Казанского государственного юридического института МВД России.
E-mail: 89196887000@mail.ru

ШАМСУТДИНОВА Г.Р. – аспирант ТМГЭО ИЭиГ Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: s-guzel@mail.ru

ШАМУКОВА Э.Н. – аспирант кафедры педагогики УлГПУ, преподаватель математики и информатики медицинского колледжа УлГУ
E-mail: elwira-shamykova@yandex.ru

ЮСУПОВ М.Г. – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: yusmark@yandex.ru

ЯКУПОВА Р.М. – кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: koletvinova_nd@mail.ru

ЯМАЛТДИНОВ Р.К. – начальник отдела учебно-методического обеспечения муниципального бюджетного учреждения "Управление образования Тукаевского муниципального района РТ"
E-mail: rakajam@mail.ru

ЯРУЛЛИНА Г.И. – аспирант Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: studentka063@mail.ru

ЯШИНА О.В. – старший преподаватель Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: olga.iaschina@yandex.ru

JÓZEF PODGÓRECKI – доктор философии, профессор Опольского университета Республики Польша
E-mail: podgorecki@uni.opole.pl

Содержание

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	3
<i>Калимуллин А.М., Габдулхаков В.Ф.</i> ТЮТОРИНГ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НОВАЯ ИДЕОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В ВУЗЕ	3
<i>Бажина И.А.</i> РЕГИОНАЛЬНЫЙ ФАКТОР И ЕГО ФУНКЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ	8
<i>Терехова Н.Ю.</i> ВТОРОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	13
<i>Красильникова Н.В.</i> ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ	18
<i>Прохоров А.О., Юсупов М.Г.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТАПОЗНАНИЯ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНОВ	22
<i>Салихова Н.Р.</i> СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА СВОБОДЫ И РЕАЛИЗУЕМОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	27
<i>Алишев Б.С., Анিকেенок О.А., Галямова А.Р.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О СПРАВЕДЛИВОСТИ НАКАЗАНИЯ И ВЛИЯНИЕ НА НИХ ЗНАЧИМОГО ВЗРОСЛОГО-УЧИТЕЛЯ	32
<i>Артищева Л.В.</i> ВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ИСПЫТУЕМЫХ С ШИРОКИМ И УЗКИМ ДИАПАЗОНОМ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ	38
<i>Валиуллина М.Е.</i> К ВОПРОСУ О НАПРАВЛЕННОСТИ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ И СПОСОБНОСТИ К РЕФЛЕКСИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ	44
<i>Волошина Д.О.</i> К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	50
<i>Ульянова Э.Э.</i> СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД	53
САМОРАЗВИТИЕ В ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ	59
<i>Прохоров А.В.</i> ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОПЫТА РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОМОЩИ САМОРАЗВИТИЮ И.П.ПАВЛОВА	59
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ	65

<i>Телегина Н.В., Марданов М.В.</i> ОБ ОПТИМИЗАЦИИ КОНТРОЛЬНО- ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	65
<i>Хузиахметов А.Н., Насибуллов Р.Р.</i> ДИАЛЕКТИКА СООТНОШЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА	74
<i>Колетвинова Н.Д., Якупова Р.М.</i> СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ	79
<i>Воронцова Э.М.</i> ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ	84
<i>Чанышев Р.И.</i> ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ПОДРОСТКОВЫХ ДЕВИАЦИЙ	92
<i>Камалова Л.А.</i> ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФИЛЯ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	97
<i>Маркова Н.Г.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	103
<i>Козлова Е.В.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА	107
ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ	113
<i>Кабанова В.С.</i> О СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ВОСПИТАНИЮ И ОБУЧЕНИЮ	113
<i>Голованова И.И., Донецкая О.И.</i> РОЛЬ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ГРАЖДАНСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ТВОРЧЕСКОМ САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ	120
<i>Артюхина Т.С.</i> О ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ	126
<i>Яруллина Г.И., Колетвинова Н.Д.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ	129
<i>Шамукова Э.Н.</i> КОЛЛЕКТИВНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РАБОТАХ ЛЕНИГРАДСКИХ ПЕДАГОГОВ	133
ВОПРОСЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	139
<i>Шайхелисламов Р.Ф., Шаехова Р.К.</i> СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ПОЗИЦИЙ ВОЗРАСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ	139
<i>Шаехова Р.К., Галеева Г.А.</i> ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФГОС	143

<i>Тараскина И.В.</i> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ	147
<i>Кокорева О.И.</i> ВОЗМОЖНОСТИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ СО СЛАВЯНСКИМИ МИФАМИ И ЛЕГЕНДАМИ	150
<i>Соловей Л.Б.</i> РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	153
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	157
<i>Космодемьянская С.С.</i> САМОВОСПИТАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ	157
<i>Гильманшина С.И., Ямалтдинов Р.К.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ХИМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	161
<i>Некрасов В.П.</i> О МЕТАКОГНИТИВНЫХ ИНВАРИАНТАХ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ КУРСОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	164
<i>Хакимов Р.Г., Габдулхаков А.В.</i> О ПРОЕКТИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	169
<i>Самигуллина Г.С., Шамсутдинова Г.Р.</i> ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ	175
ТЕОРИЯ И ОПЫТ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	179
<i>Яшина О.В.</i> О СОЗДАНИИ ВУЗОВСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	179
<i>Хуснулина Р.Р.</i> САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И МОТИВИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	185
<i>Гареева А.М.</i> О ПРОЕКТИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ	188
<i>Жуков В.Т.</i> ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	192
<i>Рахманова В.М.</i> ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	196

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	201
<i>Самсонова В.А.</i> О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	201
<i>Каюмова А.М.</i> О РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	205
<i>Новик Н.Н.</i> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ	212
СЛОВО МОЛОДОМУ УЧЕНОМУ	218
<i>Федотова Г.Р.</i> ОБ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	218
СЛОВО УЧИТЕЛЮ-ПРАКТИКУ	222
<i>Орлов О.И.</i> ЛАБОРАТОРИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИИ В ШКОЛЕ ИЛИ КАК ИЗ ОБЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ СДЕЛАТЬ ОДАРЕННЫХ	222
МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО	226
<i>Valerian F. Gabdulhakov, Józef Podgórecki, SOCIAL COMMUNICATION AND AN EFFECTIVE TEACHER</i>	226
<i>Мэн Сяюань, ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЕ И РОССИИ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)</i>	231
Наши авторы	235

Contents

PROBLEMS OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	
<i>Kalimullin A.M., Gabdulkhakov V.F.</i> TUTORING THE PEDAGOGICAL ACTIVITY AND NEW IDEOLOGY OF TEACHER TRAINING AT UNIVERSITY	3
<i>Bazhina I.A.</i> REGIONAL FACTOR AND ITS FUNCTIONS IN EDUCATION	3
<i>Terekhova N.Y.</i> SECOND HIGHER EDUCATION - ABOUT THE PHENOMENON OF MODERN EDUCATIONAL SPACE	8
<i>Krasil'nikova N.V.</i> INTERNATIONALISATION OF EUROPEAN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF BOLOGNA REFORMS	13
<i>Prokhorov A.O., Yusupov M.G.</i> INTERRELATION OF METACOGNITION AND MENTAL STATES IN THE SITUATIONS OF EXAMS	18
<i>Salikhova N.R.</i> SUBJECTIVE ASSESSMENT OF FREEDOM AND FEASIBILITY OF THE PERSONAL VALUES OF SUBJECTS OF EDUCATION IN THE HIGHER SCHOOL	22
<i>Alishev B.S., Anikeenok O.A., Galyamova A.R.</i> THE PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN ABOUT JUSTICE AND PUNISHMENT AND THE IMPACT OF THE SIGNIFICANT ADULT-TEACHER	27
<i>Artisheva L.V.</i> TEMPORAL PECULIARITIES OF THE IMAGE OF THE MENTAL STATE OF THE SUBJECTS WITH A WIDE AND A NARROW RANGE OF EQUIVALENCE	32
<i>Valiullina M.E.</i> ON THE QUESTION ABOUT THE DIRECTION OF PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT IN RELATION TO THE IDEOLOGICAL POSITION AND ABILITY TO REFLECT MENTAL STATES	38
<i>Voloshina D.O.</i> ON THE STUDY OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF THE NATIVE PSYCHOLOGY	44
<i>Ulyanova E.E.</i> CPING BEHAVIOR OF THE SUBJECTS OF EDUCATION: INTEGRATIVE APPROACH	50
	53
SELF-DEVELOPMENT IN THE HISTORY OF PSYCHOLOGY	
<i>Prokhorov A.V.</i> CLASSICAL ORIENTATION OF CONCEPTUAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH EXPERIENCE PARENTAL HELP FOR SELF-DEVELOPMENT OF I.P.PAVLOV	59
	59
PROFESSIONAL SELF-EDUCATION AND SELF-ACTUALIZATION	
	65

<i>Telegina N.V., Mardanov M.V.</i> ABOUT THE OPTIMIZATION OF CONTROL AND DIAGNOSTIC FUNCTIONS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION	65
<i>Khuziakmetov A.N., Nasibullov R.R.</i> DIALECTICS RATIO OF SOCIALIZATION AND INDIVIDUALIZATION OF PUPIL'S PERSONALITY	74
<i>Koletvinova N.D., Yakupova R.M.</i> STRATEGIES AND TACTICS OF THE DEVELOPMENT EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS AT PEDAGOGIC UNIVERSITIES	79
<i>Vorontsova E.M.</i> DIAGNOSTIC SUPPORT OF THE PROCESS OF FORMATION OF THE INFORMATIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE UNIVERSITY	84
<i>Chanyshev R.I.</i> PREPARING THE STUDENTS OF UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERIOR TO THE PEDAGOGICAL PREVENTION OF TEENAGE DEVIATIONS	92
<i>Kamalova L.A.</i> PERSONALITY-ORIENTED APPROACH TO TRAINING PROFESSIONALS IN «PRIMARY EDUCATION» PROFILE	97
<i>Markova N.G.</i> ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THEIR PROFESSIONAL TRAINING	103
<i>Kozlova E.V.</i> THE EFFICIENCY OF THE USE OF HEALTH-PRESERVING -TECHNOLOGY IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF HUMANITIES	107
TECHNOLOGIES OF EDUCATION AND SELF-EDUCATION	
<i>Kabanova V.S.</i> ABOUT SYNERGETIC APPROACH TO EDUCATION AND TRAINING	113
<i>Golovanova I.I., Donetskaja O.I.</i> THE ROLE OF PROJECT TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF CIVIC COMPETENCIES AND CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF PERSONALITY	113
<i>Artyukhina T.S.</i> ON THE FORMATION OF CIVIL CONSCIOUSNESS OF YOUNG GENERATION	120
<i>Yarullina G.I., Koletvinova N.D.</i> MODELLING AS A DIDACTIC CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A TEACHER	126
<i>Schamukova E.N.</i> COLLECTIVE UPBRINGING IN THE WORKS OF TEACHERS OF THE LENINGRAD	129
PRESCHOOL EDUCATION	133
<i>Shaikhelislamov R.F., Shaekhova R.K.</i> MODERN EDUCATION FROM A PERSPECTIVE OF AGE-RELATED VALUES OF EDUCATION	139
<i>Shaekhova R.K., Galeeva G.A.</i> GUARANTEES FOR CONTINUITY OF PRESCHOOL AND	139

PRIMARY GENERAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF FEDERAL STATE ACADEMIC STANDARDS	143
<i>Taraskina I.V.</i> THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL THINKING OF UNIVERSITY STUDENTS AS A CONDITION FOR THEIR PROFESSIONAL ADAPTATION	147
<i>Kokoreva O.I.</i> POSSIBILITIES AND CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL RESPONSIVENESS OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN ACQUAINT WITH THE SLAVIC MYTHS AND LEGENDS	150
<i>Solovey L.B.</i> THE DEVELOPMENT OF PERSONAL QUALITIES AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF KINDERGARTEN TEACHERS IN THE SYSTEM OF QUALIFICATION	153
THEORY AND PRACTICE OF NATURAL SCIENCE EDUCATION	157
<i>Kosmodemyanskaya S.S.</i> SELF-EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT OF THE STUDENT AS A BASIS FOR THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS OF CHEMISTRY	157
<i>Gilmanshina S.I., Yamaltdinov R.K.</i> FORMATION OF ECOLOGICAL AND CHEMICAL CULTURE IN THE CONDITIONS OF NEW EDUCATIONAL ENVIRONMENT	161
<i>Nekrasov V.P.</i> THE META-COGNITIVE INVARIANTS OF THE FORMATION OF TRAINING COURSES OF MATHEMATICAL DISCIPLINES	164
<i>Khakimov R.G., Gabdulkhakov A.V.</i> ON DESIGNING OF MATHEMATICAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY	169
<i>Samigullina G.S., Shamsutdinova G.R.</i> ABOUT THE ORGANIZATION OF INNOVATION ACTIVITIES IN THE PROCESS OF STUDYING GEOGRAPHY	175
THEORY AND EXPERIENCE OF MULTICULTURAL EDUCATION	179
<i>Yashina O.V.</i> ON THE ESTABLISHMENT OF THE HIGHER SCHOOL FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL SPACE	179
<i>Khusnullina R.R.</i> SELF-DEVELOPMENT OF THE STUDENT IN A LEARNER-ORIENTED AND MOTIVATED APPROACH TO ENGLISH LANGUAGE TEACHING	185
<i>Gareeva A.M.</i> ON DESIGNING A TECHNOLOGY OF MULTICULTURAL EDUCATION FOR CHILDREN	188
<i>Zhukov V.T.</i> MULTIVALUED APPROACH IN THE IMPLEMENTATION OF MULTICULTURAL EDUCATION	192
<i>Rakhmanova V.M.</i> GRAPHICALLY EXPRESSIVE POTENTIAL OF MULTICULTURAL EDUCATION	196

PROBLEMS OF MODERN SCHOOL EDUCATION	201
<i>Samsonova V.A.</i> OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF CHILDREN FOR SCHOOL	201
<i>Kayumova A.M.</i> ON DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS OF STUDENTS OF THE LYCEUM CLASSES ON HUMANITARIAN DISCIPLINES	205
<i>Novik N.N.</i> DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ACTIVITY IN ADOLESCENTS WITH DEVIATING BEHAVIOR	212
THE WORD OF A YOUNG SCHOLAR	218
<i>Fedotova G.R.</i> ABOUT THE SPEECH ACTIVATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS	218
THE WORD OF THE TEACHER-PRACTICIAN	222
<i>Orlov O.I.</i> LABORATORY OF EXPERIMENTAL ECOLOGY AT SCHOOL OR HOW TO MAKE A GIFTED STUDENTS OF THE ORDINARY ONES	222
INTERNATIONAL SCIENTIFIC COOPERATION	226
<i>Valerian F. Gabdulhakov, Józef Podgórecki,</i> SOCIAL COMMUNICATION AND AN EFFECTIVE TEACHER	226
<i>Men Suaoyuan,</i> PRESCHOOL EDUCATION IN CHINA AND RUSSIA (COMPARATIVE ANALYSIS)	231
Our authors	235

ПОЛОЖЕНИЕ

о порядке рецензирования рукописей, установленных редакционным советом научного журнала «Образование и саморазвитие»

1. Статья, представляемая в научный журнал, должна соответствовать профилю журнала. Статьи публикуются в журнале на основе рецензирования и проверки на плагиат. Авторы предоставляют отзывы от лиц, имеющих ученую степень доктора наук (в соответствии с тем научным направлением, по которому писалась статья) из организации, где работа выполнялась (внешнее рецензирование). Рецензирующий данную статью доктор наук не может быть ее автором (соавтором), однако может являться научным руководителем автора(ов).

2. Рукописи рассматриваются редакционным советом и редакционной коллегией журнала (далее – редколлегия), оставляющей за собой право сокращения и исправления присланных статей (внутреннее рецензирование). Решение о публикации принимается редколлекгией журнала на основании экспертных оценок внешних рецензентов с учетом соответствия представленных материалов тематической направленности журнала, их научной значимости и актуальности, результатов проверки на плагиат.

3. Рецензирование рукописи и проверка на плагиат осуществляются конфиденциально. Разглашение конфиденциальных деталей рецензирования рукописи нарушает права автора рукописи. Нарушение конфиденциальности возможно только в случае заявления о недостоверности или фальсификации материалов, во всех других случаях ее сохранение обязательно.

4. Статья, принятая к публикации, но нуждающаяся в доработке, направляется авторам с замечаниями рецензента и редактора. Авторы должны внести все необходимые исправления в окончательный вариант рукописи и вернуть в редакцию исправленный текст, а также его идентичный электронный вариант вместе с первоначальным вариантом и сопроводительным письмом-ответом рецензенту. После доработки статья повторно рецензируется и редакция принимает решение о возможности публикации. Статьи, отосланные авторам для исправления, должны быть возвращены в редакцию не позднее, чем через 2 (две) недели после получения. Возвращение статьи в более поздние сроки меняет дату ее опубликования.

5. По результатам рецензирования статья может быть либо отклонена, либо отослана автору на доработку, либо принята к публикации. В случае отказа от публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

6. Редколлегия журнала предоставляет рецензии на рукопись по требованию автора и по запросам экспертных советов Высшей аттестационной комиссии.

7. Редколлегия журнала не хранит рукописи, не принятые к печати. Рукописи, принятые к публикации, не возвращаются. Рукописи, получившие отрицательный результат от рецензента, не публикуются и также не возвращаются обратно автору.

8. Редакторы не сообщают информацию, касающуюся рукописи (включая сведения о ее получении, содержании, процессе рецензирования, критических замечаниях рецензентов и окончательном решении), никому, кроме самих авторов и рецензентов. Рецензентам не разрешается снимать копии с рукописей для своих нужд и запрещается отдавать часть рукописи на рецензирование другому лицу без разрешения редакторов. Рецензенты не имеют права использовать знание о содержании работы до ее опубликования в своих собственных интересах. Рукописи являются частной собственностью авторов и относятся к сведениям, не подлежащим разглашению.

9. Если публикация статьи повлекла нарушение чьих-либо авторских прав или общепринятых норм научной этики, то редакция журнала вправе изъять опубликованную статью (с официальным заявлением на сайте журнала).

10. Вопросы авторского права в России регулируются, в основном, законом РФ "Об авторском праве и смежных правах" от 09.07.93 N 5351-1. С 28 июля 2004 года этот закон действует в редакции Федерального закона от 20.07.2004 N 72-ФЗ. Публикация статьи в журнале «Образование и саморазвитие» означает передачу прав на нее Редакции журнала. Электронная версия статьи размещается на сайте Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Автор не имеет права публиковать ее повторно в других изданиях. В ссылках на статью обязательно должны указываться исходные данные печатной или электронной версии (в том числе и статей, прошедших регистрацию в Scopus, Web of Science и др.).

Редакция научного журнала «Образование и саморазвитие»