ВЕКТОР НАУКИ
Тольяттинского государственного университета
Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 3 (22)

2015

Ежеквартальный научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тольяттинский государственный университет»

Ответственный редактор
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Заместители ответственного редактора:
Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, профессор
Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент
Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент

Редакционная коллегия:
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Аниськин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Дергач Маргарита Альфридовна, доктор педагогических наук, доцент
Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор
Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор
Карташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузьминский Анатолий Иванович, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент
Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Сапожников Станислав Владимирович, доктор педагогических наук, доцент
Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования».

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-40003 от 27 мая 2010 г.).

Компьютерная верстка:
В.А. Голощапов

Технический редактор:
В.А. Голощапов

Адрес редакции: 445667,
Россия, Самарская область,
г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 54-63-41

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Сайт: http://www.tltsu.ru

Подписано в печать 30.09.2015.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 27.
Тираж 100 экз. Заказ 3-407-15.

Издательство Тольяттинского государственного университета
445667, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

© ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», 2015

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Ответственный редактор
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

Заместители ответственного редактора:
Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
(Бакинский государственный университет, Азербайджан)
Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент
(Институт содержания и методов обучения РАО, Москва, Россия)
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент
(Ереванский государственный университет, Армения)
Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент
(Тольяттинский государственный университет, Россия)
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет, Украина)
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент
(Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)

Редакционная коллегия:
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Саратовский государственный университет, Россия)
Аниськин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)
Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
(Житомирский государственный университет, Украина)
Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
(Северо-Осетинский государственный университет, Владикавказ, Россия)
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Челябинский государственный педагогический университет, Россия)
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
(Саратовский государственный университет, Россия)
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
(Омский государственный педагогический университет, Россия)
Дергач Маргарита Альфридовна, доктор педагогических наук, доцент
(Запорожский национальный технический университет, Украина)
Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор
(Пермский государственный университет, Россия)
Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
(Восточно-Сибирская государственная академии образования, Иркутск, Россия)
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
(Университет Туран, Алматы, Казахстан)
Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор
(Астраханский государственный университет, Россия)
Карташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор
(Национальная академия педагогических наук Украины, Киев, Украина)
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Могилевский государственный университет, Белоруссия)
Кузьминский Анатолий Иванович, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины,
доктор педагогических наук, профессор
(Черкасский национальный университет, Украина)
Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
(Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
(Черкасский национальный университет, Украина)
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Мордовский государственный университет, Саранск, Россия)
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
(Кемеровский государственный университет, Россия)
Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
(Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск, Россия)
Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент
(Севастопольский государственный университет, Россия)
Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
(Национальный университет водного хозяйства и природопользования, Ровно, Украина)
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины,
доктор педагогических наук, профессор
(Уманский государственный педагогический университет, Украина)
Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
(Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск, Казахстан)
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
(Университет Эдинбурга, Шотландия)
Сапожников Станислав Владимирович, доктор педагогических наук, доцент
(Днепропетровский университет имени А. Нобеля, Украина)
Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Южноукраинский национальный педагогический университет, Одесса, Украина)
Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
(Астраханский государственный университет, Россия)
Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент
(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЮРИСТОВ
Албегова Диана Умаровна……....9

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА
Амбалова Светлана Алексеевна……13

РОЛЬ СПОРТИВНЫХ ИГР В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
Баскаев Борис Алиханович, Бузоев Александр Сергеевич, Хубецов Алан Михайлович……16

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО-ОСЕТИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ К.Л. ХЕТАГУРОВА)
Бекоева Марина Ивановна……..20

ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЕКТОВ И УСЛОВИЯ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ
Бекоева Марина Ивановна, Малиева Залина Колумбовна…….....25

Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
Бесаева Аза Герсановна, Кочисов Валерий Константинович, Гогицаева Ольга Урусбековна….....30

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ
Валиева Зема Ираклиевна…….....34

ИГРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
Володева Александра Александровна……...38

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТАМБОВСКОЙ ОБЛАСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
Голушко Татьяна Константиновна…….....43

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В СТРАНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЙ И ЮЖНОЙ ЕВРОПЫ
Грицай Наталия Богдановна……...51

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
Гузева Мария Владимировна……..57

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ
Демченкова Наталья Анатольевна, Антонова Ирина Владамировна…….....62

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК СИСТЕМНОЕ ЯВЛЕНИЕ В АВТОШКОЛЕ
Джатиев Олег Борисович…….....70

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ
Джиоева Галина Хазбиевна……....74

КОСТА ХЕТАГУРОВ – ОСНОВОПОЛОЖНИК ОСЕТИНСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА
Джусоева Клавдия Григорьевна…….....79

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Ершова Ольга Викторовна, Чупрова Лариса Васильевна…….....82

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
Карманчиков Александр Иванович……...86

ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИИ
Карманчиков Александр Иванович……...90

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РЕСУРСА ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПЛАТФОРМ В РЕГИОНАХ
Карманчиков Александр Иванович, Шамаева Нелли Павловна, Александрова Елена Владимировна…..94

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ВУЗА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
Катуржевская Ольга Васильевна……...98

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ К ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ
Колесова Анастасия Гаврильевна, Федорова Христина Александровна, Алексеева Елена Васильевна, Колодезникова Сардаана Ивановна……103

МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА В КОНТЕКСТЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
Колодезникова Сардаана Ивановна, Платонова Раиса Ивановна……....107

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
Кондаурова Инесса Константиновна……...111

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ
Кыбальная Неля Анатолиевна……..114

КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Леушина Елена Александровна, Леушина Наталья Алексеевна……..119

СТИМУЛЯЦИЯ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
Павлова Жанна Григорьевна, Блинов Леонид Викторович……...123

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Попов Евгений Сабирович……...128

ПРОБЛЕМНЫЙ ХИМИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ
Родионова Наталья Ильинична, Чупрова Лариса Васильевна……..133

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ НА УРОКАХ ХИМИИ
Родионова Наталья Ильинична……137

РОЛЬ ЗАДАЧ С ПРАКТИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ В УСПЕШНОМ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ФИЗИКЕ
Рустамова Самира Камандир кызы……141

АВТОРСКИЕ РАБОЧИЕ ТЕТРАДИ – ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ
Светлова Наталия Ивановна, Васильева Лидия Николаевна, Мерлина Надежда Ивановна……144

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДИСТАНЦИОННО: «PRO» И «CONTRA»
Сидакова Нелли Валентиновна……149

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
Стогниева Ольга Николаевна……...153

ВЫРАБОТКА ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ИДЕИ НА ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОСНОВЕ
Техти Вало Ладоевич……159

КОНТЕКСТНАЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛЬНАЯ ФОРМА ЧТЕНИЯ ЧЕРТЕЖА КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ
Торхова Елена Константиновна……163

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ В УКРАИНЕ НА ПОРОГЕ XXI ВЕКА
Цехмистер Ярослав Владимирович, Слипчук Валентина Леонидовна……168

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
Цораева Фатима Николаевна……172

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ
Чупрова Лариса Васильевна, Мишурина Ольга Алексеевна, Ершова Ольга Викторовна, Муллина Эльвира Ринатовна……176

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННО ОФОРМЛЕННОЙ КНИГИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА
Шишкина Виктория Авенировна……180

ВАЛЕОЛОГИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ: ИМПЕРАТИВЫ ВАСИЛИЯ СУХОМЛИНСКОГО И СОВРЕМЕННЫХ УЧЕНЫХ
Шуляр Василий Иванович……185

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
Юрловская Иллона Александровна……191

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПАРАДИГМА: ВОЗМОЖНО ЛИ ЕЕ ВНЕДРЕНИЕ В РОССИЙСКОЙ ЭЛИТНОЙ ШКОЛЕ?
(ФИЛОСОФСКИЕ РАССУЖДЕНИЯ ОБ АКТУАЛЬНОМ)
Яковлева Елена Людвиговна……195

Психологические науки

ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВ МАТЕРИ И ДЕЛОВОЙ ЖЕНЩИНЫ ДЛЯ ДЕВУШЕК ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА И ИХ САМООЦЕНКА
Брагина Елена Александровна……200

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ХОДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
Буравлева Наталья Анатольевна……205

СЕМЕЙНОЕ САМОСОЗНАНИЕ ЖЕНЩИНЫ КАК ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ
Суворова Карина Рафаильевна……210

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКОВ КАК ОСНОВА УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ К ФАКТОРАМ, ПРОВОЦИРУЮЩИМ СУИЦИД
Юсупова Гузель Валимухметовна, Климанова Наталья Георгиевна, Галиуллина Алита Александровна……215

НАШИАВТОРЫ……222

CONTENT

Pedagogical science

IMPLEMENTATION OF CONTEXTUAL LEARNING TECHNOLOGY IN VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE LAWYERS
Albegova Diana Umarovna…….....9

THE INFLUENCE OF FAMILY ON THE SOCIALIZATION OF A CHILD'S PERSONALITY
Ambalova Svetlana Alekseevna…….....13

THE ROLE OF SPORTS IN THE SYSTEM OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION
Baskaev Boris Alikhanovich, Buzoev Aleksandr Sergeevich, Khubetsov Alan Mikhailovich…….....16

REGIONAL EXPERIENCE OF CONTINUING EDUCATION IMPLEMENTATION (THE CASE OF K.L. KHETAGUROV NORTH OSSETIAN STATE UNIVERSITY)
Bekoeva Marina Ivanovna…….....20

CLASSIFICATION OF PROJECTS AND CONDITIONS FOR THEIR IMPLEMENTATION IN MODERN HIGHER SCHOOL
Bekoeva Marina Ivanovna, Malieva Zalina Kolumbovna…….....25

SELF-CONCEPT AS A FACTOR OF PERSONAL IDENTITY
Besaeva Aza Gersanovna, Kochisov Valeriy Konstantinovich, Gogitsaeva Olga Urusbekovna…….....30

NATIONAL AND REGIONAL COMPONENTS IN THE PATRIOTIC EDUCATION OF PUPILS
Valieva Zema Iraklievna……34

A ROLE-PLAY AS A CONDITION OF PRESCHOOLERS COMMUNICATION DEVELOPMENT
Volodeva Aleksandra Aleksandrovna…….....38

EDUCATIONAL POTENTIAL OF TAMBOV REGION: PROBLEMS AND POSSIBILITIES
Golushko Tatiana Konstantinovna…….....43

THE METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS IN THE COUNTRIES OF CENTRAL AND SOUTHERN EUROPE
Gritsai Nataliya Bogdanovna.....51

EDUCATIONAL POTENTIAL OF MEDIA EDUCATION IN THE PROCESS OF THE STUDENTS HEALTH CULTURE DEVELOPMENT
Guzeva Mariya Vladimirovna…….....57

HEURISTIC ACTIVITY AS THE TOOL FOR THE STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL FULFILMENT
Demchenkova Natalia Anatolievna, Antonova Irina Vladimirovna……..62

PEDAGOGICAL PROCESS AS A SYSTEMIC PHENOMENON IN A DRIVING SCHOOL
Dzhatiev Oleg Borisovich…….....70

INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN PREPARATION FOR SCHOOL STUDY
Dzhioeva Galina Khazbievna…….....74

KOSTA KHETAGUROV IS A FOUNDER OF OSSETIAN LITERARY LANGUAGE
Dzhusoeva Klavdiya Grigorievna…….....79

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF QUALITY OF CHEMICAL TRAINING OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS
Yershova Olga Viktorovna, Chuprova Larisa Vasilievna.....82

THE PROBLEMS OF FORMATION OF PROGNOSTIC CULTURE AND PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS
Karmanchikov Aleksandr Ivanovich……..86

PROGNOSTIC POTENTIAL OF HISTORY
Karmanchikov Aleksandr Ivanovich…….....90

THE FORECASTING OF FORMATION OF TECHNOLOGICAL PLATFORMS INTELLECTUAL RESOURCE IN THE REGIONS
Karmanchikov Aleksandr Ivanovich, Shamaeva Nelli Pavlovna, Aleksandrova Elena Vladimirovna…….....94

PROFESSIONAL COMPETENCE OF A UNIVERSITY GRADUATE AS AN INDICATOR OF THE EDUCATION QUALITY
Katurzhevskaya Olga Vasilievna…….....98

THE STUDY OF PEOPLE'S ATTITUDE TOWARDS PHYSICAL ACTIVITY
Kolesova Anastasia Gavrilievna, Fedorova Khristina Aleksandrovna, Alekseeva Elena Vasilievna, Kolodeznikova Sardaana Ivanovna…….....103

THE MODEL OF INDIVIDUAL LEARNING ROUTE IN THE CONTEXT OF THE STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY
Kolodeznikova Sardaana Ivanovna, Platonova Raisa Ivanovna…….....107

THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INDEPENDENT BEHAVIOR OF FUTURE TEACHERS AS A FACTOR OF QUALITY IMPROVEMENT OF THEIR VOCATIONAL TRAINING
Kondaurova Inessa Konstantinovna…….....111

EDUCATIONAL CONDITIONS FOR PROFESSIONAL RESPONSIBILITY DEVELOPMENT OF FUTURE CIVIL PROTECTION SPECIALISTS
Kybalnaya Nelia Anatolievna…….....114

CLASSIFICATION OF TEACHING METHODS IN PEDAGOGICAL ACTIVITY
Leushina Elena Aleksandrovna, Leushina Natalya Alekseevna…….....119

MOTIVATION STIMULATION OF HIGH SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY: A CONCEPTUAL MODEL
Pavlova Zhanna Grigorievna, Blinov Leonid Viktorovich…….....123

THE STUDY OF LEVEL OF MORAL AND AESTHETIC EDUCATION OF TROUBLED TEENAGERS IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION
Popov Evgeny Sabirovich…….....128

PROBLEM CHEMICAL EXPERIMENT AS A TOOL FOR CREATIVE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS
Rodionova Natalya Ilyinichna, Chuprova Larisa Vasilievna.....133

THE ARRANGEMENT OF RESEARCH ACTIVITY OF GYMNASIUM PUPILS AT CHEMISTRY LESSONS
Rodionova Natalya Ilyinichna…….....137

ROLE OF PROBLEMS WITH PRACTICAL CONTENT IN SUCCESSFUL TEACHING PHYSICS TO SCHOOL-STUDENTS
Rustamova Samira Kamandir kyzy…….141

AUTHOR'S WORKBOOKS ARE THE EFFECTIVE TOOL OF TRAINING IN MATHEMATICAL MODELING OF ECONOMIC PROCESSES
Svetlova Nataliya Ivanovna, Vasilieva Lidiya Nikolaevna, Merlina Nadezhda Ivanovna…….....144

FOREIGN LANGUAGE IN DISTANT EDUCATION: «PRO» AND «CONTRA»
Sidakova Nelly Valentinovna…….....149

INDIVIDUAIZATION AS A MODERN REQUIREMENT IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
Stognieva Olga Nikolaevna…….....153

ELABORATION OF PATRIOTIC IDEA ON THE MULTICULTURAL BASIS
Tekhti Valo Ladoevich…….....159

CONTEXT SIGN-SYMBOLIC FORM OF READING A DRAWING AS THE DIDACTIC METHOD OF LEARNING
Torkhova Elena Konstantinovna…….....163

SPECIAL ASPECTS OF VOCATIONAL TRAINING OF PHARMACEUTICAL INDUSTRY SPECIALISTS IN UKRAINE AT THE TURN OF THE XXI CENTURY
Tsekhmister Yaroslav Vladimirovich, Slipchuk Valentina Leonidovna…….....168

THE FORMATION OF PEDAGOGICAL POTENTIAL IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS
Tsoraeva Fatima Nikolaevna…….....172

PROJECT ACTIVITIES AS THE TOOL FOR FORMATION OF SUBJECTIVE POSITION OF STUDENTS
Chuprova Larisa Vasilievna, Mishurina Olga Alekseevna, Yershova Olga Viktorovna, Mullina Elvira Rinatovna.....176

THE ROLE OF ILLUSTRATED BOOK IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER-ARTIST
Shishkina Viktoriya Avenirovna…….....180

VALEOLOGISATION OF MODERN LITERATURE LESSON: THE IMPERATIVES OF VASILY SUKHOMLINSKIY AND MODERN SCIENTISTS
Shuliar Vasiliy Ivanovich…….....185

INSTRUCTIONAL DESIGN OF INDIVIDUAL COURSE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A STUDENT – A FUTURE TEACHER
Yurlovskaya Illona Aleksandrovna…….....191

INCLUSIVE PARADIGM: IS IT POSSIBLE TO IMPLEMENT IT IN THE RUSSIAN ELITE SCHOOLS? (PHILOSOPHICAL DISCOURSE)
Yakovleva Elena Ludvigovna…….....195

Psychological science

THE ATTRACTIVENESS OF A MOTHER AND A BUSINESSWOMAN IMAGES FOR THE ADOLESCENT GIRLS AND THEIR SELF-EVALUATION
Bragina Elena Aleksandrovna…….....200

DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE WITHIN THE EDUCATIONAL PROCESS
Buravliova Natalia Anatolievna…….....205

WOMAN'S FAMILY CONSCIOUSNESS AS THE INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL REALITY
Suvorova Karina Rafailyevna…….....210

PSYCHO-EMOTIONAL HEALTH OF TEENAGERS AS THE BASIS FOR THE PERSONAL TOLERANCE FOR THE FACTORS PREDISPOSING A SUICIDE
Yusupova Guzel Valimukhmetovna, Klimanova Natalya Georgievna, Galiullina Alita Aleksandrovna…….....215

OUR AUTHORS…….....222

УДК 37.013.32

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

© 2015

Д.У. Албегова, аспирант кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: высшее образование; контекстный подход; обучение студентов – будущих юристов; технология контекстного обучения; профессиональная деятельность.

Аннотация: В статье дается научно-теоретический анализ технологии контекстного подхода, который обеспечивает эффективность системного определения взаимосвязанных и взаимодополняющих критериев, благодаря которым создается наполнение понятия «качество высшего образования» в соответствии с государственным заказом и современными требованиями общества. В соответствии с представленными критериями можно выделить совокупность более конкретных требований как для организации повседневной деятельности высшей школы, так и для проектирования новых образовательных технологий и систем. Именно в данных контекстах, на наш взгляд, необходимо рассматривать содержание процесса образования и его ожидаемые эффекты. При этом чем большее количество контекстов содержит система высшего юридического образования (технология, метод, средство, прием, закономерность, форма организации учебного процесса и пр.), тем выше ее эффективность в целом.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Решение проблемы подготовки квалифицированных юридических кадров является сегодня одним из значимых приоритетов государственной политики Российской Федерации. Как неоднократно подчеркивал председатель Правительства Российской Федерации Д.А. Медведев: «Конечно, юридическое образование в полной мере должно быть подвержено тем глобалистическим тенденциям, которые сейчас охватили весь мир. Вузы выпускают огромное количество юристов, но большинство из них не подготовлены к практической работе в сложных реалиях рыночной экономики, а плохие юристы опасны для государств» [1]. Соглашаясь с мнением Дмитрия Анатольевича, отметим, что основная проблема кроется в неготовности вузов изменить устоявшуюся систему подготовки, необходимо искать более рациональные пути, использовать эффективные образовательные технологии.

Вектор решения обозначенной проблемы был обозначен также в Указе Президента РФ «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в РФ» и направлен в сторону расширения объема получаемых студентами-юристами практических умений и навыков на основе компетентностного подхода. Его следует принимать как прямое обращение к профессорско-преподавательскому составу вузов, поскольку поиском наиболее эффективных путей совершенствования юридического образования должен заниматься преподаватель любого юридического направления и профиля [2].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Анализ научных трудов и опыта работы высшей школы по исследуемой проблеме показал, что, несмотря на исследования, посвященные проблемам профессионального образования (М.И. Бекоева, Е.Ю. Голохвастова, А.А. Коростелев, А.И. Субетто), компетентностному подходу в организации учебного процесса (З.К. Малиева, А.В. Райцев, Б.А. Тахохов), развитию системы контекстного обучения (Г.П. Новикова, Дж. Равен), условия реализации технологии контекстного подхода в обучении студентов – будущих юристов не были предметом специального исследования, что привело к противоречиям между системным использованием знаний в профессиональной деятельности и разрозненностью их усвоения по различным учебным дисциплинам, а также между требованиями к модели современного специалиста юридического профиля и недостаточной разработанностью педагогических условий реализации образовательных технологий, направленных на повышение профессиональной компетентности студентов – будущих юристов. Практически вопрос сводится к необходимости подчинения теории практике, для чего необходимо ответить на другой вопрос: как сделать так, чтобы теоретическая подготовка максимально помогала подготовке специалиста-профессионала?

Формирование целей статьи (постановка задания). Современный рынок труда, остро реагирующий на образовательные, социальные, политические, экономические и другие факторы окружающей действительности, предъявляет все новые, более жесткие требования к качеству профессиональной подготовки кадров всех направлений, актуализирует проблему формирования у студентов активной жизненной позиции, устойчивой жизнеспособности. В качестве основных целей подготовки выпускников образовательных организаций все чаще выступают личностно-профессиональные (М.И. Бекоева), определяющие не столько узкопрофессиональные компетенции работника, сколько проявление нравственности, уровень его интеллектуального развития, профессиональной мобильности. Обозначенная проблема привела к переходу от парадигмы планирования карьеры к парадигме управления карьерой и профессионального развития [3].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Для того чтобы стать компетентными специалистами в области юриспруденции, учащимся необходимы не только глубокие знания в области права и основ законодательства, но и умение применять их в своей повседневной

профессиональной деятельности. По какому бы юридическому направлению и в какой бы должности не работал в дальнейшем выпускник: судьей, адвокатом, следователем, юрисконсультом, нотариусом, – нормотворческая, правоохранительная, правоприменительная, экспертно-консультационная компетенции для них особенно необходимы. Традиционная система обучения, построенная на трансляции готовых знаний в рамках учебно-познавательной деятельности, разумеется, не в полной мере формирует у студентов – будущих юристов готовность анализировать проблемы, связанные с профессиональной деятельностью, самостоятельно искать пути их решения. Следовательно, к организации подготовки юристов в вузе необходим более эффективный подход, что предполагает качественно новую систему взаимодействия и взаимоотношений между студентами и преподавателями. Программа любого учебного предмета должна содержать такой теоретический материал, который максимально приближен к практическим запросам конкретной профессии.

В процессе педагогического взаимодействия преподаватель должен предстать перед студентами компетентным специалистом, в надлежащей мере владеющим знаниями и умениями в предметной области (А.В. Райцев, Б.А. Тахохов), а также практическими навыками разрешения различных ситуационных задач [4]. В этом случае роль преподавателя заключается в направлении процесса обучения на решение искусственно созданных проблем, приближенных к реальным условиям (кейс-технологии), оказании консультативной помощи студентам при поиске путей их разрешения. Из объекта учебного процесса студент превращается в субъект познавательной деятельности, которым не руководят, а направляют на самостоятельную учебно-познавательную деятельность, содействуют развитию у него навыков исследовательской деятельности, способностей к творческому использованию различных источников информации, решению практических задач, обоснованию принятых решений законодательными нормами права.

Переход к инновационной парадигме образования основывается на модификации системы общего и профессионального образования в их устремленности к миру профессий, востребованности на рынке труда. И.А. Зимняя в статье «Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования» отмечает, что отличительные изменения для конца XX – начала XXI века в характере образования – в его целях, направленности, содержании, методах – все больше ориентируют его на «свободное развитие личности», на самостоятельность обучаемых, творческую инициативу, конкурентоспособность, профессиональную мобильность будущих специалистов. Она подчеркивает актуальность и злободневность происходящих в мире изменений в области целей и задач образования. И.А. Зимняя соотносит их с глобальной задачей продуктивной адаптации человека в этом кардинально меняющемся мире: «Современное образование должно обеспечить человеку более совершенный, личностно и социально интегрированный результат» [5].

По мнению О.Е. Лобановой, компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, порождающих готовность будущего специалиста к осуществлению профессиональной деятельности в любой (в том числе нестандартной) ситуации. Компетентность – это совокупность сформированных компетенций, составляющих систему профессионализма специалиста в общем или же в определенной области деятельности.

Исходя из данного определения, на первое место при компетентностном подходе выдвигается не информированность специалиста, а способность справляться с ежедневными профессиональными проблемами. Как отмечает Д. Кречко, компетентность – эффективное представление образовательного результата, не сводимое к простой комбинации умений и навыков, и ориентированное на решение реальных профессиональных задач. Другими словами, компетенции – это цели, компетентности – это их результаты, а показателями компетентности выступает мера их достижения.

В пределах нашего исследования мы основываемся на дефиниции, данной А.И. Субетто, который определяет компетентность как «интегрированный комплекс компетенций», причисляетееккатегорииреальногоилиактуального качества, которое формируется в основном за пределами образовательной организации по мере накопления опыта в соответствующей профессиональной сфере. «Компетенция есть «системное образование» личности учащегося, которое является «компонентом его качества». Причем компетенция относится в большей степени к потенциальному качеству, чем к актуальному качеству. Выпускник в процессе обучения получает комплекс компетенций, который и только условно можно считать компетентностью (компетентностью начального уровня)» [6].

Квалификационные требования и требования к профессиональной подготовке юриста содержит государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция»: способность использовать основы правовых знаний в различных сферах деятельности (ОК-4); способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6); способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7); способность противостоять действиям, наносящим ущерб интересам государства, общества, физических и юридических лиц (ОПК-3); способность сохранять и укреплять доверие общества к юридическому сообществу (ОПК-4); способность повышать уровень своей профессиональной компетентности (ОПК-6); способность осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры (ПК-2); способность обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права (ПК-3); способность принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом (ПК-4) и др.

Таким образом, актуальность темы нашего исследования обусловлена тем, что с усложнением проблем, стоящих в настоящее время перед практикующими юристами, возникла необходимость активного использования тех образовательных технологий, которые дают возможность перейти на качественно новый уровень подготовки студентов – будущих юристов. В процессе обучения необходимо совместить теорию с практикой таким образом, чтобы у выпускников была сформирована готовность к решению различных профессиональных проблем. Для того чтобы потенциальный уровень общих компетенций знания имел положительную динамику, Е.Ю. Голохвастова и А.А. Коростелев выделяют взаимосвязанные между собой группы педагогических условий, которые обеспечивают этот рост. В связи с этим, первое из условий, по мнению этих ученых, ориентирует учебный процесс на приближение учебной деятельности к предметным и социальным условиям будущей профессиональной деятельности [7; 8].

Это говорит о том, что теоретические знания следует давать и изучать только в контексте с будущей профессиональной деятельностью. В этом и заключается технология контекстного обучения как профессионально направленной и социально ориентированной технологии обучения. В этом плане вызывает интерес модель технологии ориентировочного обучения студентов – будущих юристов, разработанная И.А. Жуковой и содержащая все необходимые для достижения цели элементы. Модель контекстного обучения юристов содержит те подходы и технологии к образованию, принципы, средства, методы обучения, а также содержание, способы и формы осуществления контроля, которые необходимо применить при создании учебно-методических комплексов контекстного типа по специальным дисциплинам.

Теория контекстного обучения как ведущего направления развития учебно-познавательных, профессиональных мотивов и интересов впервые была предложена А.А. Вербицким с целью преодоления наметившегося у обучающихся нежелания учиться, безразличия к знаниям, умениям, навыкам. Основанием для совершенствования данной концепции выступает осознание влияния социального и предметного аспектов будущей профессиональной деятельности обучающегося на процесс и результаты его учебно-познавательной деятельности [9].

Основой разработки теоретических положений технологии контекстного обучения выступают: понимание смыслообразующего воздействия социального и предметного контекста на успешность будущей профессиональной деятельности; обобщение всевозможного позитивного опыта использования форм активного и интерактивного обучения; деятельностная модель обучения, развитая отечественными учеными (Л.С. Выготский, Л.С. Рубенштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.).

По замыслу разработчиков технологии контекстного обучения, чтобы информация получила статус профессионального знания, она должна усваиваться в контексте собственных практических действий учащихся. Действия эти должны быть не столько академическими, сколько приближенными к социокультурным и предметно-технологическим ситуациям будущей профессиональной деятельности. Предлагаемые ситуации должны быть профессионально направленными, отражающими специфику и проблемный характер труда. Последовательная трансформация одного вида учебной деятельности в другой все более приближается к формам организации профессиональной деятельности, не утрачивая при этом педагогических свойств и возможностей. Способствовать успешной трансформации этих форм призвана технология контекстного обучения.

Таким образом, контекстным является такое обучение, при котором с помощью всей системы методов, приемов, форм и средств обучения последовательно моделируется личностное и предметное содержание будущей профессиональной деятельности студентов [10 – 12]. Овладение профессией осуществляется как процесс динамического движения от учебной деятельности академического типа через учебно-профессиональную к собственно профессиональной деятельности с помощью моделируемых профессиональных ситуаций, что обусловливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл учения.

В контекстном обучении основной упор делается на формирование профессиональной мотивации развития личности. Поэтому содержание учебной деятельности студента формируется не только исходя из логики изучаемых предметов, но и исходя из модели профессионала, то есть логики будущей профессиональной деятельности. Это придает процессу обучения целостность, системность, обеспечивает формирование личностного смысла усваиваемых знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выступление Д.А. Медведева на Петербургском международном юридическом форуме «Правовая политика в XXI веке: новые вызовы права в глобальном мире». URL: arbitr.ru/press-centr/smi/52345.html.
2. РФ. Президент. О мерах по совершенствования высшего юридического образования в Российской Федерации : указ № 599 от 26.05.2009.
3. Бекоева М.И. Формирование профессиональной мобильности студентов как важная составляющая проблемы трудоустройства выпускников вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 27–30.
4. Райцев А.В., Тахохов Б.А. О профессиональной компетентности выпускника вуза // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. № 4. С. 268–273.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 20 с.

6. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
7. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Педагогические условия формирования общих компетенций у студентов-экологов // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 26–29.
8. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Теоретические основы формирования общих компетенций у студентов-экологов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 29-32.
9. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в системе дополнительного образования педагога // Нижегородское образование. 2012. № 1. С. 36–42.
10. Иванова Т.Н. К вопросу о готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 60-63.
11. Зубков А.Ф., Пономарёва Н.В., Захарова Т.В. Роль и значение профессиональных компетенций специалиста с высшим образованием в его успешной профессиональной деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 127-132.
12. Темирджанова М.А. Информационная компетентность в предметной и методической системе подготовки студентов к профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 71-73.

IMPLEMENTATION OF CONTEXTUAL LEARNING TECHNOLOGY IN VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE LAWYERS

© 2015

D.U. Albegova, postgraduate student of chair of pedagogy and psychology
K.L. Khetagurov North Ossetian State University, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: higher education; contextual approach; teaching future lawyers; contextual training technology; professional activity.

Abstract: The paper presents scientific and theoretical analysis of the contextual approach technology, which ensures the effectiveness of the system definition of interrelated and complementary criteria that form the concept of «quality of higher education» according to the state order and requirements of modern society. In accordance with the given criteria there can be distinguished a set of more specific requirements for organization of the daily activities at a higher school and for the designing new educational technologies and systems. In these contexts in particular it is necessary to consider the contents of educational process and the expected results. The greater number of contexts the system of higher legal education contains (technology, method, tool, pattern, organizational form of educational process, etc.) the higher its efficiency is in whole.

УДК 37.013

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

© 2015

С.А. Амбалова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: семья; личность; семейное воспитание; социализация ребенка; родительство; материнство.

Аннотация: В связи с особой социализирующей ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительное и минимизировать отрицательное воздействие на личность ребенка. В настоящее время проблема психофизиологического и социального благополучия ребенка в семье приобретает особую актуальность, так как выступает одним из важнейших компонентов государственной политики в сфере образования. В статье рассматриваются основные направления социализации личности в семье, влияние межличностных отношений в семье на социальное становление ребенка. На основе дифференцированного подхода раскрыты особенности материнского и отцовского воспитания в семье и их влияние на социальное развитие личности.

Одним из важнейших факторов социализации личности является институт семьи. Семья – это самый мощный механизм становления личности ребенка, накопления им социального опыта. Неформальное общение, атмосфера любви и заботы друг о друге, повседневная полезная деятельность детей и взрослых создают уникальные возможности для формирования у ребенка нравственных ценностей, отношений, жизненных установок, социальной зрелости.

Традиционно семья определяется как союз, основанный на инстинктивных, эмоциональных привязанностях [1], как основанное на браке и кровном родстве объединение людей [2], связанное общностью быта и взаимной ответственностью [3]. Это школа социальной жизни, в которой индивид учится повиноваться и управлять, жить в гармонии с другими и для других [4].

Общепринятое, официальное понятие семьи в нашей стране вытекает из теории и норм семейного права России. В этой связи в современной юридической литературе существуют различные понятия семьи. Например, семья – это: круг лиц, которые связаны между собой личными неимущественными и имущественными правами и обязанностями, вытекающими из заключения брака, родства, усыновления или иной формы принятия детей на воспитание; организованная социальная группа, в которой члены этой группы связаны между собой совместным бытом, взаимной моральной ответственностью и социальной необходимостью; союз лиц, связанных браком, и лиц, от них происходящих (то есть детей). Однако несмотря на различные подходы к понятию семьи, ее признаки, функции и характерные черты в целом совпадают [5].

Итак, семья обладает следующими главными признаками: совместное проживание членов семьи; наличие взаимных прав и обязанностей членов семьи, предусмотренных семейным законодательством; в большинстве случаев наличие общих детей; взаимная моральная и материальная общность и поддержка членов семьи. Под функцией семьи понимается сфера жизнедеятельности семьи, непосредственно связанная с удовлетворением тех или иных потребностей всех членов семьи. К основным функциям семьи относятся: воспитательная, хозяйственно-бытовая, духовная (культурная), а также функция первичного социального контроля [6].

Наше общение с внешним миром начинается очень рано. Задолго до рождения младенца его органы чувств способны воспринимать информацию извне. Вестибулярный аппарат, реагирующий на изменения положения головы и тела в пространстве, начинает работать у зародыша в 6 недель, кожная чувствительность появляется в 10 недель, органы слуха – в 14 недель, то есть с четвертого месяца после момента зачатия плод ощущает то, что чувствует его мать, слышит голос отца, различает их настроение. Человек рождается, и с первыми прикосновениями, кормлением, улыбками он, как губка, продолжает впитывать эмоции и чувства родных ему людей – будь то их искренняя радость при виде младенца или скрытое раздражение.

В жизни каждого человека родители играют большую и ответственную роль. Они дают ребенку новые образцы поведения, с их помощью он познает окружающий мир, им он подражает во всех своих действиях. Эта тенденция все более усиливается благодаря позитивным эмоциональным связям ребенка с родителями и его стремлением быть похожим на мать и отца. Когда родители осознают эту закономерность и понимают, что от них во многом зависит формирование личности ребенка, то они ведут себя так, что все их поступки и поведение в целом способствуют формированию у ребенка тех качеств и такого понимания человеческих ценностей, которые они хотят ему передать. Такой процесс воспитания можно считать вполне сознательным, так как постоянный контроль за своим поведением, отношением к другим людям, внимание к организации семейной жизни позволяют воспитывать детей в наиболее благоприятных условиях, способствующих их всестороннему и гармоничному развитию [7].

Одновременно с появлением на свет начинает формироваться наше «Я», и этот процесс развития бесконечен. Мать, угадывая желания ребенка, берет его на руки, разговаривает с ним – так начинается общение. А людьми нас делает именно общение с другим человеком; наше «Я» начинает развиваться с того момента, когда мы вступаем в контакт с нашими родителями. Маленький ребенок абсолютно зависим от взрослых, он не может

выжить без чувства безопасности, которое дают ему близкие люди. Именно поэтому он испытывает и инстинктивную жизненную потребность принадлежать к семье, в которой он родился: чтобы чувствовать себя защищенным, он готов разделить ее судьбу, если надо, даже в ущерб себе.

В социологической энциклопедии материнство трактуется как биологическое и социальное отношение матери к ребенку. Основными функциями материнства являются репродуктивная и воспитательная. Первая функция неразрывно связана со второй (уход за детьми, их воспитание и обучение и т. п.). Материнство вместе с отцовством наиболее полно удовлетворяет когнитивные, эмоциональные и социальные потребности ребенка, обеспечивает его постепенное включение в систему социальных отношений, облегчает усвоение социальных ролей. Значение материнства как института воспитания меняется в зависимости от социально-экономических, идеологических и исторических условий развития общества [6].

В процессе взаимодействия матери и ребенка материнские функции последовательно изменяются, чем достигается их соответствие задачам развития ребенка как представителя своего вида и культуры. Выполнение материнских функций и их изменение обеспечено со стороны матери наличием у нее потребностей и способов их удовлетворения, возникновение и развитие которых имеет эволюционные, социокультурные и онтогенетические корни. У каждого из нас есть свои представления о том, что такое «счастливый ребенок». Лучшее, что могут сделать для ребенка взрослые, – это помочь ему в формировании гармоничного «Я». Представление о социальных и нравственных ориентирах, которые он получает в семье, поможет жить в обществе; эмоциональные стимулы – ласка и нежность, вкус к удовлетворению, к игре – окажут влияние на развитие его чувствительности. А признание того, что он является личностью и у него есть свои взгляды, поможет понять, кто он такой, чего хочет на самом деле и на что способен.

По мнению Л.Б. Шнейдер, материнство – это сложный феномен, имеющий физиологические механизмы, эволюционную историю, культурные и индивидуальные особенности. Функции матери в развитии ребенка достаточно сложны и многообразны. Они состоят в удовлетворении всех физиологических потребностей ребенка, обеспечении эмоционального благополучия, развитии привязанности, базовых структур отношения к миру, общения, основных личностных качеств и самой структуры деятельности [4]. Создать понимающие и гармоничные отношения не так просто. Если родители росли в доброжелательной атмосфере, то они, скорее всего, примут своих детей такими, какие они есть, и те всю жизнь будут чувствовать себя в «безопасном тылу». Но если в детстве человек страдал от невнимательности отца и матери, тогда в отношениях со своими детьми он, скорее всего, будет воспроизводить жесткий стиль отношений, который когда-то испытал на себе.

Формирование ребенка в семье происходит не только в результате целенаправленного воздействия взрослых (воспитания), но и в результате наблюдения за поведением всех членов семьи. Социальный опыт формирующейся личности обогащается и при общении с прародителями, и при конфликтах с младшей сестрой, и в результате подражания старшему брату. При этом не все из перенятого опыта ребенка может соответствовать представлениям его родителей о желаемом поведении, как и не все модели поведения, взятые собственно от матери и отца, соответствуют их призывам и требованиям к ребенку (сформулированным целям) [8].

Ребенок, безусловно, хочет, чтобы его любили те люди, среди которых он живет, и готов для этого сделать многое: улавливать настроение родных и подстраиваться под него, чтобы чувствовать себя в безопасности. Безоговорочная любовь, которую дети питают к своим родителям, опирается на детскую логику: принадлежать к семье – значит быть похожим на тех, из кого она состоит.

Материнское и отцовское воспитание приобретают большое значение для ребенка на начальном этапе его жизни, так как этот период является наиболее сензитивным для формирования базовых основ личности и отношения к миру. Подчеркивая исключительную важность установок родителей, благодаря которым ребенок чувствует, что его любят, принимают в семье, относятся с уважением, порождают у него аналогичную самоустановку, приводящую к ощущению собственной ценности и успешности, многие ученые (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Водовозова, Я.А. Коменский, П.Ф. Лесгафт, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.), представляющие разные исторические периоды, в качестве ценностных приоритетов «родительства» выделяют: эмоционально-ценностное отношение матери и отца к ребенку на основе принятия ребенка; взаимное отождествление, т. е. идентификация матери и младенца, обеспечивающее формирование у ребенка чувства доверия сначала к матери, отцу, другим членам семьи, а позднее к миру; передача элементарного социального опыта деятельности и взаимоотношений, первичного познания мира и зарождения глубоких привязанностей [2].

Свой собственный образ возникает у ребенка постепенно и основывается на собственном опыте удач и поражений, на мнениях сверстников. Но зависит также он и от того, каким его видят родители. И часто ему приходится уживаться с тем своим образом, который формируют его папа и мама. Ребенок, в силу своей слабости и из желания угодить родителям, часто бессознательно подчиняется родительской установке и направляет свою энергию на реализацию жизненного проекта, который не является его собственным.

Когда мечты об «идеальном ребенке» не дают родителям покоя, они изводят своего ребенка постоянными сравнениями с другими детьми, а к его реальным достижениям относятся пренебрежительно, в результате чего он теряет веру в себя. Так родители становятся косвенной причиной того, что ребенок перестает самостоятельно думать и чувствовать и ему все труднее достигать успеха.

Детство – это время подчинения родителям, отрочество – период самоутверждения.

Разрываясь между родительскими требованиями и стремлением отстоять свое «Я», подросток ищет новые возможности самовыражения, примеряя на себя новые роли в компании друзей или подражая любимому певцу, спортсмену, телезвезде. Чтобы пойти навстречу своему настоящему «Я», нужно разобраться с теми представлениями о мире, которые нам привили в семье. Считаю ли я их справедливыми? Помогают ли мне они? Воспринимаю ли я их как свои или они подавили во мне что-то другое, по-настоящему мое? Иначе груз родительских предписаний будет влиять на нас всю жизнь, мешая чувствам, действиям, желаниям.

Важно научиться отделять внешний (даже родительский) взгляд на то, какие мы, от знания себя «изнутри» – и так расстаться с ненужными нам наследственными чертами, сохранив положительные. Отыскав и приняв свое взрослое «Я», мы понимаем, что по-прежнему любим свою семью, но готовы идти по собственному пути.

Мы будем постепенно освобождаться от предписаний, ожиданий и повторяющихся из поколения в поколение жизненных сценариев. Очень важно верить, что мы стремимся прожить свою жизнь, а не жизнь родителей, бабушек-дедушек или покойного брата, которого мы, сами того не подозревая, заменили, пишет в книге «Синдром предков» французский психотерапевт А.А. Шутценбергер.

Сложные связи между поколениями можно увидеть, прочувствовать или частично предвидеть. Но чаще всего мы о них не говорим, и они остаются неосознанной, невысказанной и тайной частью нашей жизни. Тем не менее мы в состоянии выявлять эти связи и формулировать собственные желания, чтобы наша жизнь соответствовала тому, чего мы хотим от нее, нашим подлинным стремлениям, а не тому, чего желают для нас и за нас другие.

Уже с момента рождения каждый из нас получает «в наследство» семейную историю. Научиться осознанно принимать это наследство и себя как часть своей семьи – первый шаг к тому, чтобы стать собой.

Детям нужно дать возможность попробовать как можно больше разных вариантов, чтобы найти себя и определить то, что их действительно интересует. Есть несколько важных вещей, о которых стоит помнить, если мы хотим помочь своему ребенку выстроить собственное «Я».

1. Если ребенок с детства не имеет четких представлений о том, что «что такое хорошо и что такое плохо», то жизнь его станет похожа на забитый машинами перекресток без светофора и знаков «стоп». Ребенок будет легче ориентироваться в различных жизненных ситуациях, если у него будет понятие о рамках.

2. Ребенок с детства старается присвоить себе любовь родителя противоположного пола. Нужно объяснять ему, что мама принадлежит еще и папе (а папа, соответственно, маме), брату, бабушке и т. д. Если это правило не будет усвоено, то ребенку будет сложно найти свое место в семье.

3. Не стоит делиться с детьми подробностями всех наших переживаний. Им поможет доступная и объективная информация о том, что происходит, а вовсе не наши взрослые страхи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Черняк Е.М. Трансформация семьи в двадцать первом веке // Семья в России. 2008. № 4. С. 4–6.
2. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. В 3 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1979. 560 с.
3. Целуйко В.М. Современная семья: социально-психологические и этические проблемы. Волгоград: Волгогр. ин-т молодеж. политики и социал. работы, 2001. 235 с.
4. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М.: Академический Проект, 2011. 736 с.
5. Зембатова Л.Т. Моделирование поликультурной образовательной среды в формировании личности младшего школьника // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2010. № 4. С. 59–63.
6. Социологическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2. Национальный общественно-научный фонд / гл. ред. Н. Иванов. М.: Мысль, 2013. 863 с.
7. Гумплович Л. Основы педагогики. СПб.: Питер, 2005. 360 с.
8. Семейная социализация. URL: psylist.net/family/00047.htm.

THE INFLUENCE OF FAMILY ON THE SOCIALIZATION OF A CHILD'S PERSONALITY

© 2015

S.A. Ambalova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of pedagogy and psychology of Psychology and education faculty
K.L. Khetagurov North Ossetian State University, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: family; personality; family education; socialization of a child; parenthood; motherhood.

Abstract: The specific socializing role of the family raises the question on how to maximize the positive and minimize the negative impact on the child's personality. Currently, the problem of psycho-physiological and social well-being of a child in the family becomes very topical as it acts as one of the most important components of the state policy in the sphere of education. The paper considers the main directions of socialization of a person in the family, the impact of interpersonal relations in the family on the social formation of a child. Based on the differentiated approach, the author discloses the peculiarities of mother and father education in the family and their impact on the social development of a person.

УДК 371.487

РОЛЬ СПОРТИВНЫХ ИГР В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

© 2015

Б.А. Баскаев, старший преподаватель кафедры спортивных игр и медико-биологических дисциплин факультета физической культуры и спорта
А.С. Бузоев, старший преподаватель кафедры физического воспитания факультета физической культуры и спорта
А.М. Хубецов, старший преподаватель кафедры спортивных игр и медико-биологических дисциплин факультета физической культуры и спорта
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: спортивные игры; физическая культура; физическое развитие; физкультурно-спортивная деятельность; система школьного физического воспитания.

Аннотация: В статье анализируются основные подходы к использованию спортивных игр в системе школьного физического воспитания. Важнейшими целями занятий спортивными играми в общеобразовательной школе являются знакомство учащихся с разновидностями спортивных игр и упражнений, закладывание основ правильной техники. Но эти занятия ни в коем случае не должны превращаться в узкоспециализированные тренировки, подготовку учащихся к участию в спортивных соревнованиях. Эффективным средством подъема социальной активности учащегося, характеризующим такую степень физических возможностей, которая позволяет ему наиболее успешно реализовать свои творческие и учебно-познавательные способности, активно принимать участие в необходимых для него видах социально-трудовой деятельности, увеличивают его адаптивный потенциал и рост социальной отдачи на этой основе, на наш взгляд, выступает системно-деятельностный характер физкультурно-оздоровительной работы.

Основными средствами физического воспитания, гармонизирующими и развивающими все проявления организма в жизни человека, признаются осмысленные занятия различными физическими упражнениями, большинство из которых специально придумано самим человеком. Они предполагают последовательность повышения физических нагрузок от разминки и зарядки к более серьезной тренировке, далее от тренировки к соответствующим спортивным играм и соревнованиям различного уровня, от них, по мере роста личных физических возможностей, к установлению как личных, так и общих физкультурно-спортивных рекордов.

В последнее время все больше осмысливается тот факт, что традиционные, давно сложившиеся и применяемые на практике формы физкультурно-спортивной работы с подрастающим поколением уже не отвечают современным требованиям и должны быть преобразованы в более эффективные формы. Исходя из этого, создается необходимость в поиске новых идей и подходов к организации физкультурно-спортивной работы с использованием инновационных педагогических технологий. Особое внимание ученых (И.Н. Воробьева, Е.М. Данилов, А.Н. Доева, Д.Ю. Карасев, Ю.И. Портных В.В. Ткаченко) привлекают вопросы перестройки физкультурно-спортивной работы в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования в соответствии с современными запросами государства и более активное использование оздоровительного потенциала спортивных игр.

Самое эффективное средство увеличения работоспособности – это физические занятия. Высказывание по этому поводу великого французского мыслителя и писателя Ж.-Ж. Руссо как нельзя более точно демонстрирует взаимосвязь деятельности мозга с координированными движениями. Ученый писал: «Ходьба оживляет и воодушевляет мои мысли. Оставаясь в покое, я почти не могу думать; необходимо, чтобы мое тело находилось в движении, и тогда ум тоже начинает двигаться» [1]. Являясь по своему назначению гуманитарной дисциплиной, физическая культура направлена на то, пишет в своем исследовании И.Н. Воробьева, чтобы максимально активизировать готовность к полноценной реализации своих сущностных сил в здоровом образе жизни, всестороннему развитию целостной личности, гармонизации ее физических, психических и духовных сил, эффективному профессиональному самоопределению, организации необходимой социокультурной комфортной среды, являющейся необходимым структурным компонентом учебного процесса образовательной организации. Такое содержание физической культуры представлено совокупностью материальных, эстетических и духовных ценностей. Результатом деятельности в физической культуре является физическая подготовленность и степень совершенства двигательных умений и навыков (В.А. Иванова, В.С. Кузнецов, Т.В. Левина, Г.А. Колодницкий), высокий уровень развития жизненных сил, спортивные достижения, нравственное, эстетическое, интеллектуальное развитие, ориентация на здоровый образ жизни [2].

Основными целями и задачами физкультурно-спортивной работы в общеобразовательной школе сегодня специалисты признают повышение физической культуры, формирование готовности к здоровому образу жизни, развитие интереса к спортивной деятельности, вырабатывание навыков к систематическим физическим занятиям и упражнениям, содействие нравственному, эмоциональному, интеллектуальному, социокультурному и эстетическому развитию личности, формирование творческих способностей и познавательных потребностей.

Новые школьные программы по физическому воспитанию необходимо направить именно на решение этих важных стратегических задач. По

сравнению со старыми программами, в новых образовательных программах по физическому воспитанию предусматривается значительно большее количество часов, выделяемых на подвижные игры, а также большее разнообразие спортивных игр.

Необходимо признать и тот факт, что традиционная модель организации спортивных соревнований школьников, основанная на жесткой конкуренции участников соревнований, поощрении только незначительной группы победителей, резком разграничении спортивных соревнований и художественных конкурсов, имеет достаточно серьезные недостатки. Она развивает у участников желание победить любым путем (даже за счет здоровья, нарушения нравственных принципов, односторонности развития), открыто продемонстрировать свое превосходство над другими, добиться славы, получить связанные с победой материальные блага, завоевать ценные призы, награды и т. д. Эти недостатки традиционной модели побуждают исследователей (И.А. Гуревич [3], Е.М. Данилов [4]) к теоретическому поиску и практическому использованию в работе с учениками таких новых технологий проведения конкурсов и соревнований, которые обладают более культурным, гуманистическим ценностным потенциалом.

В отечественной системе образования учеными (В.А. Иванова, Т.В. Левина) чаще используются четыре основных направления реализации физкультурно-спортивной деятельности. Первое направление ориентируется прежде всего на усвоение обучающимися определенных знаний в области физической культуры и спорта, а также развитие двигательных умений и навыков. В рамках второго направления внимание сконцентрировано в основном на высоком уровне развития физических качеств и тренировочном эффекте посредством увеличения объема количества обязательных занятий. Третье направление носит спортивно-ориентированный характер и основано в первую очередь на рациональном совмещении секционных и классно-урочных форм занятий, реализации определенных видов спорта. Основной задачей здесь выступает формирование у учащихся навыков систематических занятий предпочитаемыми видами двигательной активности. В рамках четвертого направления здоровье учащихся и соответствующий уровень их физического развития, физической подготовленности рассматриваются как высшая человеческая ценность [5].

Все четыре направления совершенствования физического воспитания в школе объединяет то, что в рамках реализации любого из этих них важное значение придается созданию вариативных учебных программ с учетом особенностей потребностей и интересов учащихся, а также профессиональных возможностей преподавателя. Предполагается, что она должна состоять из двух блоков: обязательной (базовой) и дифференцированной (вариативной). Альтернативные формы совершенствования физического воспитания позволяют, в отличие от традиционных форм урока физкультуры, организацию занятий в тренировочных режимах за пределами академического расписания в учебно-тренировочных группах. При этом учащиеся, в зависимости от их интересов и уровней притязаний, имеют полную свободу выбора вида занятия.

Наблюдения за общим развитием детей, занимающихся физической культурой и спортом, показали большое преимущество в их умственном, трудовом, психическом, физиологическом развитии по сравнению с ровесниками, не занимающимися физкультурой. Поэтому в общий распорядок дня школьника необходимо ввести подвижные игры, занятия спортом, прогулки на свежем воздухе, посильный физический труд. В жизни ученического коллектива тесно переплетаются учеба, труд и игра. Хорошая игра в школе, говорил А.С. Макаренко, равносильна хорошей работе. И это верно, потому что укрепляет сознательную дисциплину играющих, приучает учеников к согласованным действиям, воспитывает чувство товарищества и ответственности перед коллективом. И, что еще более драгоценно, игровая деятельность воспитывает почти все волевые качества личности: смелость, настойчивость, самостоятельность, стремление к победе, а ведь именно эти качества человека необходимы при всякой продуктивной деятельности [6].

Спортивная игра – исторически сложившееся общественное явление, самостоятельный вид спортивной деятельности, свойственной человеку. Она может быть средством развлечения, саморазвития, самопознания, средством спорта, отдыха, средством общего физического развития или социального воспитания. Спортивные игры, используемые для физического развития, многообразны, но все же их можно дифференцировать на спортивные и подвижные. Спортивные игры считаются высшей ступенью подвижных игр. Но вместе с тем они отличаются от подвижных игр едиными правилами, продолжительностью игры, определенным составом участников, размером и разметкой площадки, оборудованием и инвентарем и др., что позволяет проводить соревнования различного уровня. Соревнования по спортивным играм требуют от участников большего физического усилия и волевых напряжений.

В спортивной игровой деятельности объективно совмещаются два очень важных фактора: с одной стороны, дети получают эстетическое и моральное удовлетворение от этой соревновательной деятельности, расширяют запас знаний об окружающей их среде, с другой стороны, включаются в практическую деятельность, привыкают самостоятельно действовать, развиваются физически. Все это в результате способствует формированию личности. Таким образом, спортивная игра – это одно из комплексных эффективных средств воспитания, направленных на всестороннюю физическую подготовку, совершенствование черт характера, функций организма играющих.

Использование спортивно-игровой формы организации занятий способствует накоплению двигательного опыта, основанного на временных связях, которые вследствие координационного единства с изучаемым видом физической деятельности облегчают освоение содержания

материала [7]. Спортивно-игровые задания несут в себе большой эмоциональный потенциал, который считается эффективным средством не только физического воспитания обучающихся, но и их нравственного и интеллектуального развития. Использование спортивно-игрового метода дает возможность преподавателю благополучно развивать как общефизическую, так и специальную подготовку обучающихся. Физическая подготовка выступает фундаментом для усвоения любого вида образовательной программы. Она способствует быстрому овладению навыками и умениями прочного закрепления учебного материала.

По различным характеристикам физическая подготовка делится на общую и специальную. В общую физическую подготовку входит развитие основных физических качеств обучающихся: гибкости, быстроты, силы, ловкости и выносливости. Правильный выбор средств общей физической подготовки для каждого занятия по физической культуре зависит от целей и задач, решаемых на уроке, а также условий обучения. Необходимо учитывать при этом гигиенический фактор, то есть занятия по возможности проводить на свежем воздухе, стадионе, открытой спортивной площадке. Хорошая общая физическая подготовка школьника и, как следствие этого, его гармоническое развитие, связанное с укреплением мышечного чувства, представляют собой необходимый фундамент для дальнейшей специализации в определенном виде спорта.

Специальная физическая подготовка учащихся предполагает развитие личностных и физических качеств, необходимых для конкретного вида обучающей программы. Например, развитие гибкости, подвижности суставов, быстроты реакции во время игры в футбол осуществляется при активном и пассивном воздействии [8]. Для улучшения подвижности в суставах полезно придерживаться следующих положений: планомерно и систематически развивать гибкость; использовать в игре или соревнованиях упражнения на растягивание и выполнять их пружинисто, незначительными сериями, с постепенным повышением амплитуды и темпа; выполнять полное разогревание тела до начала упражнения; периодически чередовать упражнения на силу с упражнениями на гибкость, упражнения на ловкость с упражнениями на быстроту [9].

Для организации спортивных игр следует научить учащихся обращаться с футбольным, волейбольным и баскетбольным мячами. Упражнения такого типа эмоциональны и динамичны, способствуют развитию координационных способностей, силы, скоростно-силовых качеств, быстроты, двигательных реакций, сноровки. Проведение таких игр требует от участников способности к концентрации и переключению внимания, проявления находчивости, временной, пространственной, динамической точности движений и их биомеханической рациональности. Спортивные игры результативно влияют на развитие у школьников как психолого-педагогических познавательных процессов: мышления, внимания, памяти, восприятия, воображения, способности к обучению, так и физиологических: улучшают дыхание, обмен веществ, усиливают кровообращение и т. д.

В ходе поиска и реализации инновационных педагогических технологий для организации учебных занятий с учащимися педагогами была выявлена привлекательность и значимость для школьников игровой деятельности. Спортивные игры позволяют решать целый ряд важных текущих и стратегических задач в работе с учащимися: удовлетворить их интересы и потребности в двигательной активности, научить владеть своим телом, стабилизировать чувства и эмоции, развить не только физические, но и психические, психофизиологические, умственные качества, творческие способности, нравственные приоритеты и т. д. Систематическое применение спортивных игр на уроках физкультуры, на удлиненных переменах в школах, в группах продленного дня способствует оптимизации двигательного режима, улучшению здоровья, повышению умственной работоспособности. Спортивные игры можно по праву называть средством гармоничного развития и физической подготовки учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.. Педагогика. М.: Академия, 2002. 576 с.
2. Воробьева И.Н. Теоретические основы формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни средствами физической культуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1. С. 37–40.
3. Гуревич И.А. 300 соревновательно-игровых заданий по физическому воспитанию. Минск: Высшая школа, 1994. 126 с.
4. Данилов Е.М. Роль национальных видов спорта и народных игр в физическом развитии учащихся. URL: festival.1september.ru/articles/599255/.
5. Педагогика: электрон. учебно-метод. комплекс / сост. В.А. Иванова, Т.В. Левина. URL: kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/index.html.
6. Условия и движущие силы психического развития детей. URL: psylist.net/pedagogika/00240.htm.
7. Германов Г.Н., Кубланов М.М., Злобина М.Е. Физическая культура школьников. Воронеж: ВГИФК, 2008. 333 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Владос, 2006. 534 с.
9. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Академия, 2012. 428 с.

THE ROLE OF SPORTS IN THE SYSTEM OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

© 2015

B.A. Baskaev, senior lecturer of Chair of Sports and biomedical disciplines of the Faculty of physical education and sport
A.S. Buzoev, senior lecturer of Chair of physical education of the Faculty of physical education and sport
A.M. Khubetsov, senior lecturer of Chair of Sports and biomedical disciplines of the Faculty of physical education and sport
K.L. Khetagurov North Ossetian State University, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: sports; physical education; physical development; physical and sports activities; the system of school physical education.

Abstract: The paper analyzes the main approaches to the use of sports in the system of school physical education. The most important objectives of sport activities in secondary school are to familiarize the students with the varieties of sports and exercises, and to lay the foundations of proper technique. However, these activities should not become the highly specialized trainings and preparing students for participation in the sporting competitions. In our opinion, the system and activity nature of sports and fitness and health recreation activities acts as the effective means to raise the student's social activity characterizing such physical ability degree, which allows him successful implementing his creative, educational and cognitive abilities, participating actively in social and labour activities necessary for him, and increases his adaptive potential and the growth of social feedback on this basis. The main means of physical education harmonizing and developing all the manifestations of a human body in a human's life are recognized as the meaningful performing various physical exercises, most of which are specially invented by a man. They suppose gradual increase of the exercise load starting with the warming up to the more intensive training, then from the training to the relevant sports and competitions of various levels, and from them, according to the increase of personal physical abilities, to the breaking of personal and general sport records.

УДК 378+371.132

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО-ОСЕТИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ К.Л. ХЕТАГУРОВА)

© 2015

М.И. Бекоева, доцент кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: непрерывное образование; региональный опыт; профессиональное образование; обучение на протяжении всей жизни; профессиональный рост; конкурентоспособность.

Аннотация: Проблема создания условий для свободного доступа к образованию на протяжении всей жизни человека является не только педагогической, но и общей социальной проблемой, эффективное решение которой в последнее время приобретает приоритетное значение. Идея «образования через всю жизнь» отвечает стратегическим целям Европы стать максимально конкурентоспособным обществом в целом мире, базирующемся на компетенциях. Непрерывное образование и приобретение необходимых компетенций рассматриваются в качестве ответов на стремительно растущую конкуренцию и использование новых образовательных технологий. Однако совершенствование содержательной части учебного процесса в подразделениях системы непрерывного образования еще не определяет его эффективность и результативность. Многое здесь зависит от нормативно-правовой базы региональной системы образования, механизмов координации и взаимодействия всех звеньев профессионального образования, рынка труда, центра занятости населения и других структурных подразделений, реализующих программы дополнительного образования. Такой подход в системе образования способствует повышению конкурентоспособности человека, его профессиональному и личностному росту, формированию устойчивой профессиональной мобильности на рынке труда. В масштабах страны массовое одобрение этой концепции, в свою очередь, благотворно сказывается на качестве интеллектуального и человеческого капитала, и тем самым поддерживает развитие экономики в целом.

Высшее образование сегодня выступает в качестве ведущего компонента устойчивого развития государства, в котором центральное место отводится университетскому образованию, а формирование универсальной образовательной модели является его главной задачей. Современная модель высшего образования, основанная на приоритете фундаментализации и гуманитаризации обучения, а также на принципах мобильности и интеграции всех европейских стандартов качества в высшем образовании, тесно связана с идеей «образования через всю жизнь» (LifelongLearning – в течение всей жизни), которая дополняет базовое образование и охватывает все его фазы. В основе данной модели лежит предоставленная возможность каждому гражданину выбирать из числа образовательных программ, форм обучения, видов деятельности, регионов и стран, необходимые для совершенствования общекультурных и общепрофессиональных компетенций и их оптимального использования.

Концепция LifelongLearning, как отмечают многие ученые (А.К. Городецкая, В.А. Кузминская [1], Л.М. Сухорукова [2], И.Н. Тупицына, Л.П. Сон [3] и др.), предполагает, что система образования должна охватывать людей независимо от их сферы деятельности, возраста и национальной принадлежности и при этом предоставлять им возможность и условия для развития любых допустимых учебных предпочтений и интересов. Основное условие для реализации LifelongLearning – развитие совместимой многоступенчатой системы кредитов, которая позволяет сопоставлять дипломы и удостоверения, полученные в общеобразовательной школе, в сфере профессионального образования и других образовательных организациях. Система образования и переподготовки LifelongLearning сопровождает человека на протяжении всей жизни, определяет социальную динамику, обеспечивает капитализацию человеческого ресурса. Создание и применение новых знаний, пишет Л.М. Сухорукова, становится основным источником роста национальных экономик и качества жизни большого числа людей. Несмотря на достаточно длительную эволюцию понятия «обучение в течение всей жизни» (дословный перевод «LifelongLearning» – «обучение длиною в жизнь»), до сих пор не существует его общепризнанного определения [2, с. 17–23].

Ратификация новой государственной политики в сфере высшего образования, по мнению исследователей проблемы непрерывного профессионального образования (Л.П. Сон, И.Н. Тупицына [3], Ю.А. Читаева [4] и др.), требует анализа и согласования категорий «непрерывное образование» и «образование через всю жизнь». При согласовании этих двух сложных категорий следует учитывать современное понимание и содержание сложного многоаспектного понятия «высшее образование» как социально-педагогической практики, способа формирования и трансляции культурных норм и ценностей, индивидуальной деятельности человека по присваиванию им образа мира. Оказываясь в непредвиденных ситуациях, встречаясь на своем пути с разными людьми и завязывая с ними некоторые отношения, приобщаясь к родной культуре и изучая чужую, разрешая встающие перед ним разнообразные проблемы, человек регулярно обучается. Он приобретает новые установки, взгляды, ценности, приоритеты, открывает для себя новые проблемы, знакомится с разными точками зрения, приобретает новые знания и овладевает новыми умениями. Все это в совокупности и составляет сущность непрерывного обучения.

С учетом возрастных особенностей личности выделяют три основных стадий непрерывного

обучения:

Первая стадия – обучающиеся в возрасте от 6 до 24 лет. Как правило, от начальной школы до высших учебных заведений они обучаются в специальных образовательных организациях. Но этим процесс обучения не ограничивается, так как помимо институционального обучения, человек учится и в собственной семье, посещает учреждения дополнительного обучения, участвует в общественных организациях, общается с друзьями и сверстниками, развивается в определенной культурной среде и т.д. Все это и есть неформальное обучение, которое, наряду с формальным, закладывает основы социального, духовного интеллектуального, нравственного и эмоционального развития человека.

Вторая стадия – это люди в возрасте от 25 до 60 лет, для которых базовое образование к этому времени, как правило, закончилось, но обучаться они все же не прекращают. Они могут активно и систематически заниматься профессиональным совершенствованием, как на базе образовательной организации, так и неформально, получать дополнительное профессиональное образование, заниматься научно-исследовательской деятельностью, расширять круг знакомств, путешествовать, приобретать новые умения и осваивать новые увлечения.

Третья стадия – это пожилые люди старше 60 лет. На данный период жизни человек получает обычно реальную возможность полностью посвятить себя своим увлечениям и интересам – это может быть социальная работа, легкий посильный труд в государственных структурах, изделия ручной работы, путешествия и занятия, доставляющие больше удовольствие, чем хлопоты. В этом возрасте пожилым людям важно чувствовать свою полезность окружающим, осмысленность своей жизни, именно поэтому так необходима социальная поддержка, которую общество может оказать непрекращающемуся развитию и обучению старшего поколения.

В современной европейской гуманитарной цивилизации непрерывное образование анализируется как всеобщая категория в рамках развития, которая может быть представлена с трех позиций: с человеческой позиции – как образование длиною в жизнь; с образовательной позиции – как открытое доступное образование, обеспечивающее педагогическое, методическое, психологическое и социокультурное сопровождение учебной деятельности; с профессиональной позиции – как наличие осознанных целей и потребностей в образовательной деятельности для профессионального становления личности [5, с. 23–26]. Как отмечает А.К. Городецкая, концепция образования в течение всей жизни основывается на том, что смена области профессиональной деятельности возможна только под внешним воздействием: увольнение, закрытие предприятия, невостребованность специальности и т.п. Она не в состоянии рассмотреть иные причины получения дополнительного профессионального образования. Между тем реалии переходной экономики показывают, что достаточно большое количество людей вынуждено трудоустраиваться не по своей специальности [1, с. 51–55].

Непрерывное образование некоторые ученые (М.И. Бекоева [6], А.М. Бубнова [7], Т.Ю. Ломакина [5], И.А. Маслова [8], Ю.А. Читаева [4] и др.) рассматривают еще и как процессы поиска знаний, их последующей обработки и применения. При этом применение – это та фаза, которая придает смысл всему процессу, так как без претворения результатов обучения в жизнь оно не имеет практического смысла и ценности. Именно способность не просто обучаться, но и реализовывать результаты этого обучения и отличает успешные обучающиеся организации. Безусловно, реализация концепции LifelongLearning требует, чтобы в обществе соблюдались определенные условия. И прежде всего, необходимо, чтобы государством признавались все возможные формы, форматы и методы обучения, а не только формальное образование. Важно, чтобы в стране сформировалась всеобщая культура обучения – чтобы обучение ценилось, поощрялось, и было доступным всем желающим, чтобы обучение взрослых стало неотъемлемой частью трудовых отношений.

Для дальнейшего развития современной системы непрерывного профессионального образования, пишет в одном из своих исследований Ю.А. Читаева, необходимо: создать условия для обеспечения образовательной мобильности обучающихся, сформировать общенациональную систему оценки качества образования, разработать программу профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации, построенную на принципах модульности, непрерывности, расширить перечень организаций, имеющих право на предоставление образовательных услуг в системе дополнительного профессионального образования [4, с. 42–45].

По мере расширения зоны международного образовательного взаимодействия современная педагогическая наука сосредоточивает основное внимание на условиях адаптации многоуровневой системы высшего профессионального образования. По ее мнению, это актуализирует проблему интернационализации системы высшего профессионального образования в рамках международного образовательного пространства. Анализ, систематизация и обобщение отечественного педагогического опыта, идей и концепций зарубежных стран, отдельных российских регионов по организации и управлению педагогическим процессом в системе непрерывного профессионального образования позволяет определить ряд перспективных направлений развития непрерывного образования в условиях национального региона [9, с. 30–33].

Для наиболее успешной реализации системы непрерывного образования в Северо-Осетинском государственном университете имени К.Л. Хетагурова (СОГУ) созданы «Лаборатория инновационных образовательных технологий» (ЛИОТ), «Факультет довузовской подготовки», «Центр повышения квалификации и переподготовки кадров». Благодаря этим структурным подразделениям в университете функционирует интегральная система

непрерывного профессионального образования, которая дает возможность систематически формировать новые компетенции; позволяет действовать на основе современных моделей обучения, обновляемых в режиме on-line; осуществлять подготовку высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов, востребованных на общероссийском и региональном рынках труда.

В целях повышения качества самостоятельной работы студентов в СОГУ на базе ЛИОТ создан учебный сайт «Дистанционное обучение», который позволяет студентам выбрать необходимую дисциплину (модуль обучающего курса) и приступить к его освоению в соответствии с указаниями и рекомендациями опорного конспекта; выбрать методические материалы, рекомендованные для изучения, и следовать рекомендациям по их изучению; выполнить контрольные задания и отправить их преподавателю; пройти тестирование и т.д.

Важнейшими стратегическими целями функционирования ЛИОТ являются: развитие системы дистанционных образовательных программ и технологий в СОГУ; создание эффективной системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий с участием всех структурных подразделений; развитие международных партнерских связей СОГУ посредством внедрения инновационных информационно-коммуникационных технологий. Система электронного обучения и дистанционных образовательных технологий СОГУ рассчитана на бакалавров, магистрантов, аспирантов, ординаторов, слушателей курсов повышения квалификации, осваивающих образовательную программу с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. В качестве основного информационного ресурса в учебном процессе используются методически и дидактически проработанные информационные базы данных дистанционного обучения, обеспечивающие современный уровень требований на момент их использования, по своему объему и содержанию соответствующие требованиям государственных образовательных стандартов [10].

Факультет довузовской подготовки обеспечивает качественную подготовку по всем предметам вступительных испытаний. С введением Единого государственного экзамена (ЕГЭ) подготовка на курсах, организованных на базе факультета довузовской подготовки, ведется именно в этом формате и способствует успешной сдаче ЕГЭ по математике, русскому языку, обществознанию, истории России, информатике и другим общеобразовательным предметам. Занятия проводятся в виде лекций, практических занятий, контрольных работ, тестов по предметам в формате ЕГЭ. К работе в Центре привлекаются преподаватели ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова», имеющие соответствующую квалификацию и высокий профессионализм [11].

Расширение спектра профессиональных образовательных программ, разрабатываемых университетом на основе новейших достижений науки и техники, с применением современных образовательных технологий и учетом потребностей заказчика, а также требований ФГОС к уровню подготовки кадров по соответствующему направлению является перспективной задачей Центра повышения квалификации и переподготовки кадров (ЦПКиПК). Основными целями ЦПКиПК СОГУ являются: удовлетворение запросов потребителей в области дополнительных образовательных услуг; повышение качества дополнительных образовательных услуг в СОГУ и расширение их перечня; разработка и внедрение новых образовательных технологий и распространение передового педагогического опыта.

В своей деятельности ЦПКиПК решает следующие задачи: организация и проведение повышения квалификации и профессиональной переподготовки профессорско-преподавательского состава и сотрудников образовательных организаций высшего образования, преподавателей и сотрудников профессиональных образовательных организаций и преподавателей общеобразовательных организаций, а также работников других организаций и учреждений по профилю основных образовательных программ университета; обновление и углубление знаний преподавателей в профессиональной, методической и психолого-педагогической областях на основе достижений современной науки, техники и технологии, информатизации образования; освоение новых форм, методов и средств обучения и повышения общей культуры преподавателей; организация обмена опытом в области дополнительного профессионального образования преподавателей.

Приглашение ведущих ученых и специалистов различных направлений для проведения занятий, мастер-классов на базе СОГУ является также одним из эффективных способов организации повышения квалификации преподавателей и сотрудников не только университета, но и других учебных заведений РСО – Алания и всего Северокавказского региона [12].

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) – важный компонент системы непрерывного образования, позволяющий реализовать принцип «образование через всю жизнь», дающий возможность гибко и своевременно получать необходимые профессиональные компетенции. В настоящее время государством ставится задача развития непрерывного образования, в том числе ДПО, как средства обеспечения текущих и перспективных социально-экономических потребностей в профессиональных кадрах необходимой квалификации. ДПО становится важнейшим инструментом, позволяющим повышать возможности профессиональной деятельности граждан и, следовательно, способствовать росту производительности труда и экономики страны в целом. Любая организация заинтересована в квалифицированных кадрах, поэтому профессиональное развитие работников является необходимым условием для ее успешного

функционирования и развития. Кроме того, ДПО научно-педагогических и административно-управленческих работников является необходимым условием эффективности функционирования вуза и рассматривается в качестве важнейшего критерия при оценке его деятельности. Реализация программы повышения квалификации направлена на совершенствование и получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, на повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации [12].

Таким образом, задачами структурных подразделений СОГУ, обеспечивающих непрерывное профессиональное образование, являются: повышение доступности образовательных ресурсов для обучающихся; максимальное удовлетворение спроса на образовательные услуги (довузовская подготовка, общеобразовательные программы, высшее профессиональное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, послевузовская подготовка); расширение сферы основной деятельности СОГУ, стимулирование спроса на образовательные услуги, расширение рынка образовательных услуг; обеспечение участия преподавателей и обучающихся в региональных и мировых образовательных программах, включая обмен и полноценное использование доступного образовательного контента; интеграция дистанционных образовательных технологий с традиционными формами обучения с целью повышения их эффективности; укрепление экономического потенциала СОГУ, минимизация затрат на организацию и реализацию учебного процесса; преодоление территориальных барьеров для обучения в СОГУ и обеспечение доступности обучения для всех слоев населения как на территории РСО-Алания, так и за ее пределами; систематическое обучение (сертифицированная подготовка, повышение квалификации, переподготовка специалистов).

Для обеспечения процесса непрерывного образования в СОГУ используются следующие средства обучения: специализированные учебники с мультимедийными сопровождениями, электронные учебно-методические комплексы, включающие электронные учебники, учебные пособия, тренинговые компьютерные программы, компьютерные лабораторные практикумы, контрольно-тестирующие комплекты, учебные видеофильмы, аудиозаписи и иные материалы, предназначенные для передачи по телекоммуникационным каналам связи.

Правовую основу использования дистанционных образовательных технологий составили: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Приказ Министерства образования и науки РФ от 1.07.2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»; Постановление Правительства РФ от 28.10.2013 № 966 «О лицензировании образовательной деятельности»; Приказ Министерства образования и науки РФ от 29.08.2013 № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам»; а также локальные нормативные акты СОГУ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Городецкая А.К., Кузминская В.А. Мотивация личности к образованию в течение всей жизни // Совет ректоров. 2013. № 11. С. 51–55.
2. Сухорукова Л.М. Образование в течение всей жизни как глобальная инициатива и ее реализация в южном федеральном университете // Вестник непрерывного образования. 2008. № 1-2. С. 17–23.
3. Тупицына И.Н., Сон Л.П. Образование в течение всей жизни (Life Long Learning, LLL) как реализация социальной роли высшего образования // Социальная политика и социология. 2009. № 1. С. 260–273.
4. Читаева Ю.А. Непрерывное образование как одно из условий развития современного образования: прошлое, настоящее, перспективы на будущее // Научные исследования в образовании. 2012. № 7. С. 42–45.
5. Ломакина Т.Ю. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития // Проблемы современного образования. 2013. № 3. С. 159–166.
6. Бекоева М.И. Модульно-компетентностный подход к подготовке специалистов в Северо-Осетинском государственном университете им. К.Л. Хетагурова // Школа будущего. 2013. № 3. С. 98–103.
7. Бубнова А.М. Непрерывное профессиональное образование (или образование на протяжении всей жизни) // Этносоциум и межнациональная культура. 2008. № 3. С. 103–110.
8. Маслова И.А. Инновационная стратегия: сущность, критерии выбора // Экономические и гуманитарные науки. 2014. № 5. С. 23–27.
9. Бекоева М.И. Сравнительно-внедренческий принцип реформирования системы непрерывного профессионального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 30–33.
10. Лаборатория инновационных образовательных технологий. URL: nosu.ru/index.php/ru/o.
11. Центр довузовской подготовки и трудоустройства выпускников. URL: nosu.ru/index.php/ru/o-sogu.
12. Центр повышения квалификации и переподготовки кадров. URL: nosu.ru/index.php/ru/o-sogu.

REGIONAL EXPERIENCE OF CONTINUING EDUCATION IMPLEMENTATION (THE CASE OF K.L. KHETAGUROV NORTH OSSETIAN STATE UNIVERSITY)

© 2015

M.I. Bekoeva, assistant professor of chair of pedagogy and psychology
K.L. Khetagurov North Ossetian State University, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: continuing education; regional experience; vocational education; lifelong learning; professional growth; competitiveness.

Abstract: The issue of creating conditions for free access to education throughout a person's life is not only educational but also the general social problem, and its solution has lately become an important priority. The idea of "lifelong learning" meets the strategic objectives of Europe to become the most competitive society in the world based on competences. Lifelong learning and acquisition of the necessary competences are seen as responses to a rapidly growing competition and the use of new educational technologies. However, improving the content of the educational process in units of the continuing education system does not determine its effectiveness and efficiency. A lot of issues depend here on the regulatory foundation of the regional education system, mechanisms of coordination and cooperation between all parties of vocational training, labor market, employment center and other departments implementing programs of additional education. Such an approach in the educational system contributes to the competitiveness of a person, his professional and personal growth, as well as to the formation of stable professional mobility in the labor market. Implementation of this concept nationwide has a beneficial effect on the quality of the intellectual and human capital, and thus supports the development of the economy in general.

УДК 378+371.134+371.311.3

ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЕКТОВ И УСЛОВИЯ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

© 2015

М.И. Бекоева, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры педагогики и психологии
З.К. Малиева, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: профессиональное образование; обучение; технология проектной деятельности; метод проектов; учебные проекты.

Аннотация: Творческий потенциал личности специалиста формируется на основе накопленного им социокультурного опыта, достаточно большого объема академических знаний, умений и навыков, новых идей, позволяющих использовать оригинальные решения, инновационные формы и методы и тем самым формировать профессионально важные качества студентов – будущих специалистов. Это обусловливает актуальность технологии проектной деятельности как ведущего механизма проектирования и прогнозирования целостной системы высшего профессионального образования; осознания проектирования как психолого-педагогического феномена, обеспечивающего подготовку высококвалифицированных кадров.

Зародившись из теории свободного воспитания, метод проектов в образовательном процессе современного вуза стал интегрированным компонентом системы высшего профессионального образования. Но основное назначение его остается прежним – формирование у студентов познавательного интереса и мотивации к исследовательской деятельности. С педагогической точки зрения важно, что проектирование и исследование всегда связаны с прогнозированием, а следовательно – могут служить эффективным инструментарием развития креативного мышления и интеллекта участников проекта. Умение использовать метод проектов в образовательном процессе высшего образования – показатель сформированности высокого мастерства преподавателя, эффективности его методов обучения и воспитания.

В условиях перехода на многоуровневую подготовку специалистов (бакалавр, магистр, доктор) и, соответственно, внедрения большого количества нововведений, технология реализации проектного обучения входит в новую стадию своего развития. Как отмечают многие ученые (М.И. Бекоева [1], М.Ю. Бухаркина [2], В.Н. Воронин [3], И.О. Дементьев [4], А.А. Коростелев [5], М.И. Кохановская [4], Л.Л. Литвиненко [6], Е.С. Полат [2], А.И. Савенков [7] и др.), реализация проектной деятельности предполагает, прежде всего, разработку отчетливого плана проводимых исследований, требует строгого формулирования и осмысления изучаемой проблемы, представления реальных гипотез, их проверку на соответствие поставленным целям и других действий. Нужно помнить и о том, что учебный проект теоретически можно выполнить, используя готовые алгоритмы и схемы действий, т. е. на репродуктивном уровне, когда проектная деятельность осуществляется в форме последовательно выполненных серий конкретных, четко алгоритмизированных этапов. Как отмечают И.О. Дементьев и М.И. Кохановская, эффективным считается метод проекта, с помощью которого можно интегрировать другие методики многокультурного образования [4, с. 148 – 151].

Целесообразность осуществления технологии проектной деятельности, по мнению М.И. Бекоевой, как важного педагогического процесса, обусловлена следующими обстоятельствами: существует актуальная педагогическая проблема, требующая непосредственного исследовательского разрешения; предполагаемые результаты экспериментального исследования обладают объективной или субъективной научной новизной; при работе над учебным проектом используются исключительно исследовательские методы решения проблемы; присутствует ситуация выбора разрешения проблемы, требующая организации самостоятельной деятельности обучающихся [8, с. 30 – 33].

Известно, что содержательную сущность любой научно-теоретической и практической деятельности составляют ее *предмет и объект*. Разнообразные виды проектной деятельности ориентированы на осмысление, исследование и перестройку различных, соответствующих поставленным целям и задачам исследования, предметов и объектов.

Предмет проектирования в образовательной организации высшего профессионального образования – это научный продукт, конечный результат которого в проекте определен первоначально, и созданию которого была посвящена проектная деятельность. *Объект проектирования в данной области* – это образовательный процесс или пространство, в пределах которых находятся его предмет и объект; многообразные явления, связи, отношения, признаки, законы и закономерности, в рамках которых реализуется данная исследовательская деятельность.

Объект и предмет проектной деятельности, по мнению некоторых ученых (А.А. Коростелев, А.А. Пчельников, А.Н. Ярыгин), всегда соотносятся друг с другом как общее и частное [5, с. 44 – 47]. В содержании каждого проекта можно определить свой специфический научный аппарат: противоречия, объект, предмет, проблема, цель, гипотеза, задачи, основные функции проектирования, признаки, конечный продукт, формы, средства, методы и параметры экспертизы, критериальные характеристики при оценке конечного продукта проектирования.

В условиях высшего профессионального образования, например, *объектом* проектирования могут выступать: образовательные системы разной квалификации (бакалавриат, магистратура) и их отдельные компоненты; педагогические процессы всех уровней и их отдельные структурные компоненты; сущность и содержание образования на всех уровнях его осуществления; социально-культурная педагогическая среда; образовательно-воспитательное и информационно-коммуникационное пространство; система педагогических связей и отношений; все виды профессиональной педагогической деятельности; личностные и межличностные отношения; профессиональная позиция педагога; педагогические ситуации и проблемные задачи; качество педагогических объектов.

Система высшего образования, как отметил президент Российской Федерации Владимир Путин в своем выступлении на X съезде Российского Союза Ректоров «Высшей школе нужна большая открытость», была и остается мощным интеллектуальным ресурсом страны, она генерирует новые знания – и, разумеется, для этого и создавалась: готовит кадры для всех сфер жизни России. Наша высшая школа должна быть сильной, давать по-настоящему современное, достойное образование. [9, с. 5 – 6]. *В связи с этим предметами* проектирования в высшей школе могут быть: государственные *образовательные* стандарты и *образовательные программы*; типы и виды образовательных учреждений; менеджмент качества образования; электронные информационно-коммуникационные ресурсы; научно-методическое обеспечение, сетевое взаимодействие различных образовательных организаций; процесс качественной реструктуризации образовательной сети и т. д.

Чтобы наиболее эффективно реализовать проектную деятельность, необходимо выявить и признаки типологизации учебных проектов. За основу типологизации учебных проектов мы берем подход А.И. Савенкова, учитывающий степень самостоятельности студентов при реализации учебного проекта. Исходя из этих принципов, ученый выделяет три типа организации проектной деятельности [7].

Первый тип – преподаватель, выступающий в роли руководителя проекта, предлагает студентам (исполнителям) готовую формулировку проблемы исследования, сам же намечает основные пути ее решения. Исполнителям остается лишь самостоятельно найти решение обозначенной проблемы.

Второй тип – преподаватель формулирует проблему, но пути решения студенты ищут самостоятельно. При этом, разумеется, возможен коллективный поиск решения проблемы.

Третий тип – высший уровень – студенты ставят проблему, самостоятельно занимаются поиском методов и средств ее решения.

По мнению В.В. Гузеевой, третий тип учебных проектов наиболее адекватен методологии «направляемого проекта», в котором целевым ориентиром служит самостоятельная творческая деятельность. Для более эффективного использования проектной деятельности в условиях современного вуза целесообразнее использовать общедидактический системный подход, предложенный Е.С. Полат, в соответствии с которым типологизировать проекты необходимо по следующим критериям: *характеру ведущей деятельности в проекте:* поисковая, исследовательская, творческая, игровая, сюжетно-ролевая, прикладная, практико-ориентированная и т. д.; *предметно-содержательной области:* в пределах интегрированной области – межпредметный проект, в пределах одной области знания – монопроект; *форме общения* в процессе реализации проектной деятельности: с использованием аудиовизуальных и информационно-коммуникационных технологий – ИКТ-проекты, с использованием мультимедиа и телекоммуникационных технологий – телекоммуникационные и мультимедийные проекты; *характеру координации проекта:* проекты со скрытой координацией (мультимедийные проекты), проекты с открытой координацией; *характеру окружающей среды*: проекты в образовательной организации, проекты на региональном уровне, проекты международного уровня; *количеству участников проектной деятельности:* командный, групповой, парный, индивидуальный; *продолжительности проектной деятельности:* долгосрочный – от шести месяцев и более, среднесрочный – от одного до шести месяцев, краткосрочный – до одного месяца [4, с. 288 – 289].

В соответствии с первым признаком выделяются следующие типы проектов.

Исследовательские проекты, которые требуют четко продуманной структуры, поставленных целей, актуальности проблемы, объекта и предмета исследования, социальной значимости для всех участников, продуманных методов, в том числе опытно-экспериментальных работ, методов статистической обработки результатов исследования. Они полностью подчинены логике экспериментального исследования и имеют структуру, близкую или полностью совпадающую с конкретным научным исследованием. Такие учебные проекты предполагают: обоснование актуальности исследуемой проблемы; обозначение цели, проблемы, задач, методологии и методов исследования в логической последовательности; выдвижение рабочих гипотез решения обозначенной проблемы; определение теоретической базы, теоретической и практической значимости, научной новизны; определение путей ее решения, в том числе экспериментальных; обсуждение конечного продукта; выводы и оформление результатов экспериментального исследования; обозначение перспективных планов дальнейшего исследования.

Необходимо отметить, что любой учебный проект всегда требует творческого подхода, и в этом смысле такой продукт можно назвать творческим проектом, собственно, так же как и исследовательским. По доминирующему признаку определяется тип учебного проекта. Творческие проекты предполагают другое оформление результатов. Такие проекты обычно не имеют

строго проработанной структуры совместной работы участников, она только планируется и далее развивается, подчиняясь логике конечного результата и интересам участников проекта. В этом случае желательно договориться о планируемых результатах и форме их представления (сочинение, совместная газета, презентация, видеофильм, драматизация, сюжетно-ролевая игра и др.). Однако результаты проекта требуют строго структурированного представления в виде плана сочинения, сценария видеофильма, программы праздника, драматизации, научной статьи, веб-сайта, репортажа и т. п. [10].

В игровых проектах также структура совместно только намечается и остается открытой до завершения проекта. Участники проекта принимают на себя определенные роли или обязательства, обусловленные содержанием и характером учебного проекта. Это могут быть выдуманные герои или литературные персонажи, имитирующие деловые, партнерские или социальные отношения, осложняемые придуманными участниками различными проблемными ситуациями. Результаты подобных учебных проектов могут намечаться в начале или могут проступать лишь к концу проекта. Уровень творчества здесь очень высокий, но доминирующим видом деятельности все-таки выступает игровая или сюжетно-ролевая.

В отличие от традиционных дидактических игр в проектах подобного рода персонажи не просто разыгрывают определенные роли, а изучают из различных источников характер их возможного использования в предлагаемых проблемных ситуациях, стараясь «наглядно» представить особенность выдвинутой проблемной ситуации и возможные методы и средства ее разрешения, демонстрируя при этом специфику этикета, исследовательской деятельности, типа общения и других деталей поведения своих героев. Весьма полезны такие проекты в рамках межкультурного диалога.

Информационные проекты изначально направлены на сбор и анализ информации о каком-то объекте, процессе, явлении; ознакомление участников учебного проекта с полученной информацией, обобщение и систематизацию фактов, предназначенных для публичного обсуждения, создание вторичных материалов. Информационные проекты, подобно исследовательским, требуют грамотно составленной структуры, продуманной систематической коррекции его научного аппарата по ходу работы над проектом. Научный аппарат такого учебного проекта может быть представлен следующим образом: проблема и цель проекта, его актуальность – источники информации (соответствующая литература, средства массовой информации, электронные ресурсы, базы данных, интервью, анкетирование, опрос и пр.) и обработка полученной информации (анализ, систематизация, сопоставление с известными фактами, обобщение, аргументированные выводы); конечный результат (доклад, статья, реферат, видеоматериалы и пр.); презентация (публикация, в том числе в сети Интернет, обсуждение в режиме on-line на телеконференции и т. д.). Использование обучающей компьютерной программы в составе проекта позволяет осуществлять «поиск, сбор, обработку, накопление, передачу, хранение и продуцирование информации» о собственном физическом состоянии; формировать преемственность средств восстановления и повышения готовности к активной коррекционной деятельности. На занятиях «проект», представленный в форме информационно-деловой игры, вызывает живой интерес студентов к вопросам самостоятельного формирования физического развития [11, с. 94 – 105]. Такие проекты часто интегрируются с исследовательскими проектами и становятся их составной частью, модулем.

Практико-ориентированные проекты. Эти проекты отличаются строго обозначенным с самого начала результатом деятельности всех участников. При этом результат должен быть ориентирован на социальные интересы участников проекта.

По следующему признаку – предметно-содержательной области – обычно выделяют следующие типы: монопроекты и межпредметные проекты. Как правило, монопроекты реализуются в рамках определенного предмета. При этом избираются наиболее сложные темы или разделы. Очень часто работа над монопроектами предусматривает применение знаний и из других научных сфер для решения той или иной научной проблемы. Однако сама проблема может лежать в русле социального, исторического или физического знания и т. п. Такого рода проект требует также тщательной структуризации по этапам, со строго обозначенными не только целью и задачами учебного проекта, но и навыками, знаниями, умениями, которые студенты должны приобрести предположительно в процессе проведения проекта. Заранее планируется ход работы на каждом занятии по группам, представляется форма презентации, которую выбирают студенты самостоятельно. Чаще работа над монопроектами имеет свое продолжение в форме групповых или индивидуальных проектов во внеаудиторное время (например, в рамках научного общества студентов или во время учебной практики).

Как правило, *межпредметные проекты* выполняются строго во внеаудиторное время. Это могут быть небольшие проекты, охватывающие два-три учебных предмета, или достаточно объемные, продолжительные, общевузовские, направленные на решение одной сложной проблемы, значимой для всех участников проекта. Данные проекты требуют предельно скоординированных шагов со стороны специалистов, согласованных действий нескольких творческих групп, имеющих определенные исследовательские задания, хорошо сконструированные формы презентаций.

Проекты по характеру координации могут быть следующих типов.

Проекты с явной, открытой координацией (монопроекты). Открытая координация проектной деятельности – весьма важная составляющая эффективной работы над проектом. В роли координатора проекта в зависимости от его вида может выступать преподаватель, он же может быть координатором общевузовских проектов, в том числе международных и телекоммуникационных.

Если речь идет о явной, открытой координации,

тогда координатор участвует в проекте, предлагая свои рекомендации ненавязчиво, направляя работу участников проекта по мере необходимости, организуя в отдельных случаях этапы проекта, деятельность участников (например, если нужно провести анкетирование, договориться о встрече в официальной организации, интервью компетентных специалистов, собрать репрезентативные данные и др.).

Проекты со скрытой координацией (это относится, *главным образом*, *к телекоммуникационным проектам*). В проектах данного типа преподаватель не проявляет особой инициативы, принимает активное участие в деятельности группы, то есть выступает как полноправный участник проекта. В таких проектах в качестве координатора может выступать сторонний представитель (писатель, врач, бизнесмен, юрист, эколог или кто-нибудь из числа родителей), но, разумеется, при полной осведомленности преподавателя.

По характеру контактов проекты бывают следующих типов: внутренние (внутривузовские, республиканские, региональные, федеральные) и внешние (межгосударственные, межконтинентальные, международные).

Внутренние, то есть в пределах одной страны, проекты реализуются как междисциплинарные внутри одной школы или между двумя и более школами, определенными классами внутри региона, страны (это могут быть телекоммуникационные проекты).

Международные проекты, участниками которых являются представители разных стран, – это, в основном, телекоммуникационные проекты, для реализации которых требуются средства информационно-коммуникационных технологий.

В зависимости от количества участников проекты делятся на следующие типы: *личностные* (между двумя партнерами, находящимися в разных образовательных организациях, регионах, государствах); *парные* (между несколькими парами участников проекта); *групповые* (между группами участников).

С методической точки зрения в последнем случае очень важно правильно организовать групповую деятельность участников проекта. В этом случае роль преподавателя как координатора особенно велика.

И по продолжительности проведения, наконец, проекты бывают: *краткосрочными* (для решения небольшой проблемы или отдельных частей более сложной проблемы), которые разрабатываются на нескольких уроках по одной дисциплине или как междисциплинарные по нескольким предметам; *средней продолжительности* – от одного до шести месяцев; *долгосрочные* – от шести месяцев до года, а в некоторых случаях и дольше.

Краткосрочные проекты, как правило, проводятся на уроках (в основном с использованием внеклассной работы) по отдельному учебному предмету, иногда с применением знаний из другой предметной области. Что касается проектов долгосрочных и средней продолжительности, то они – телекоммуникационные или обычные, внутренние или внешние – являются междисциплинарными и содержат достаточно сложную проблему или несколько взаимосвязанных менее сложных проблем, и тогда они могут представлять собой программу проектов. Такие проекты, как правило, проводятся во внеурочное время, хотя отслеживаться могут и на уроках.

Несомненно, в реальной практике чаще всего приходится иметь дело с несколькими типами проектов, в которых присутствуют сразу признаки исследовательских и творческих (например, одновременно практико-ориентированных и исследовательских). Каждый проект, в зависимости от его типа, имеет ту или иную форму координации, сроки реализации, этапы организации и проведения, количество участников и т. д. Поэтому, планируя любой проект, важно иметь в виду разные специфические признаки и особенности каждого из них.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекоева М.И. Модульно-компетентностный подход к подготовке специалистов в Северо-Осетинском государственном университете им. К.Л. Хетагурова // Школа будущего. 2013. № 3. С. 98–103.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2007. 368 с.
3. Воронин В.Н., Коростелев А.А. Системный подход к управлению качеством подготовки будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 25–32.
4. Кохановская М.И., Дементьев И.О. Метод проекта в многокультурном образовании: от апробации зарубежного опыта к введению новых стандартов // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2014. Т. 18. № 16. С. 148–151.
5. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, обеспечивающей качество сформированности инновационной готовности будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2-2. С. 44–47.
6. Литвиненко Л.Л. Непрерывное образование в условиях инновационного общества // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2012. № 1. С. 131–135.
7. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Исследовательская работа школьников. 2004. № 1. С. 22–32.
8. Бекоева М.И. Общепедагогическая подготовка студентов как ведущее направление совершенствования системы образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 22–25.
9. Высшей школе нужна большая открытость. Выступление президента Российской Федерации В.В. Путина на X съезде Российского Союза Ректоров // Вестник Воронежского государственного университета. Серия:

Проблемы высшей школы. 2014. № 4. С. 5–6.
10. Тельтевская Н.В. Значение компетентностного подхода в повышении качества профессиональной подготовки студентов // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2013. Т. 14. № 16. С. 74–78.
11. Гузенко И.Г. Системный подход к информатизации и компьютеризации гуманитарных дисциплин (на базе курса «педагогика») // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2010. № 2. С. 94–105.

CLASSIFICATION OF PROJECTS AND CONDITIONS FOR THEIR IMPLEMENTATION IN MODERN HIGHER SCHOOL

© 2015

M.I. Bekoeva, PhD (Pedagogy), assistant professor of inter-faculty Chair of pedagogy and psychology
Z.K. Malieva, PhD (Pedagogy), assistant professor of inter-faculty Chair of pedagogy and psychology
K.L. Khetagurov North Ossetian State University, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: vocational education; training; project activity technology; project-based method; training projects.

Abstract: The creativity of a specialist personality is based on his accumulated socio-cultural experience, large volume of academic skills, and new ideas allowing using the unique solutions, innovative forms and methods, and thereby generating professionally important qualities of the students – future specialists. This leads to the relevance of the project activity technology as the leading mechanism of designing and forecasting the integrated system of higher education; the understanding of design as a psycho-pedagogical phenomenon providing training of highly qualified personnel.

УДК 373

Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

© 2015

А.Г. Бесаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики и психологии педагогического факультета
В.К. Кочисов, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и психологии педагогического факультета
О.У. Гогицаева, кандидат педагогических наук, доцент
межфакультетской кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: познавательные интересы; социальная детерминация; самопознание; становление личности.

Аннотация: Реализация реформы школы в области совершенствования учебного процесса не может быть ограничена лишь вооружением учащихся знаниями, умениями, навыками. Реформа школы, как и все сферы нашей общественной жизни, ставит более широкие социальные задачи: готовить молодые поколения к жизни, реально соединять обучение с трудом, развивать личность всесторонне, удовлетворять ее духовные потребности, познавательные интересы, индивидуальные склонности, выявлять и совершенствовать все потенциальные возможности молодых людей.

Эти сложные задачи требуют для своего решения не разрозненных усилий талантливых и способных педагогов-психологов, руководителей кружков, клубов, а целеустремленной работы педагогических коллективов в школах и во внешкольных учреждениях. Становление личности, чему способствуют интересы человека, – сложный процесс. Он является принадлежностью человеческого фактора в обществе. Истоки же человеческого фактора ведут в школу, во внешкольные учреждения, в семью, где развиваются подрастающие поколения и формируется личность.

Развитие познавательных интересов учащихся основаны, с одной стороны, на изучении и обобщении ценностей, которые обнаружены в передовом опыте педагогов внешкольных учреждений, с другой стороны, на вовлечение педагогического коллектива внешкольного учреждения в активную и целенаправленную деятельность.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Становление личности, как известно, заложено не в природе индивида, оно происходит в социальных изменениях его индивидуальной жизни, в системе тех общественных отношений, которые складываются в процессе производства распределения, обмена, над которыми надстраиваются отношения гражданские, правовые, этические, эстетические. Самопознание определяет представление человека о себе. Это и есть Я-концепция. Она определяет образ жизни человека и свойства его личности. Накладывает печать на всю деятельность человека – от рождения до старости. [1].

Социальная детерминация определяет развитие личности человека, но этим не снижает роль и значение развития самого человека, его активные самостоятельные решения и действия способны изменять, совершенствовать, преобразовывать окружающую действительность. Человек не просто втянут в различные отношения, он избирателен к ним. На уровне социальных действий он изменяет устройство общества в процессе революционной практики; в условиях своего бытия он преобразовывает окружающую жизнь в соответствии с потребностями общества.

Реализация реформы школы в области совершенствования учебного процесса не может быть ограничена лишь вооружением учащихся знаниями, умениями, навыками. Реформа школы, как и все сферы нашей общественной жизни, ставит более широкие, социальные задачи – готовить молодые поколения к жизни, реально соединять обучение с трудом, развивать личность всесторонне, удовлетворять ее духовные потребности, познавательные интересы, индивидуальные склонности, выявлять и совершенствовать все потенциальные возможности молодых людей.

Эти сложные задачи требуют для своего решения не разрозненных усилий талантливых и способных педагогов-психологов, руководителей кружков, клубов, а целеустремленной работы педагогических коллективов в школах и во внешкольных учреждениях.

Цель исследования – установить взаимосвязь между развитием познавательных способностей, содержанием Я-концепции и личностным самоопределением в ранней юности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. «Я-концепция» является одним из краеугольных понятий в психологии, поскольку она фиксирует стержневую основу личности. Понятие «Я-концепция» было впервые введено в психологию У. Джемсом [2], отождествлявшим личность с понятием эмпирическое «Я», которое является, по его мнению, познаваемым элементом в сознании личности. Рассматривая структуру личности, Джемс уделяет внимание самооценке, которая может выражаться как довольство или недовольство собой. Она во многом зависит от положения в обществе. «Человек, эмпирическая личность которого имеет широкие пределы, который с помощью собственных сил всегда достигал успеха, личность с высоким положением в обществе, едва ли более склонна поддаваться сомнениям» [2].

Развитие данной проблемы связано с гуманистическим направлением, представители которого (А. Маслоу, К.Роджерс и другие) стремились

к рассмотрению целостного человеческого Я. Я-концепция, или самость, употребляемые К. Роджерсом как взаимозаменяемые, определяется как организованный, последовательный, концептуальный гештальт, составленный из восприятий свойств «Я», или меня, и восприятий взаимоотношений «Я» с другими людьми и различными аспектами жизни, а также ценности, связанные с этими восприятиями.

Многие авторы подчеркивают значение «Я-концепции» для развития личности. Целый ряд исследований был посвящен стадиям развития «Я-концепции» (исследования Б.В. Кайгородова [3], И.В. Дубровиной и т.д.). Современные труды ученных по проблеме интереса как общественного явления рассматривают интерес в тесной связи с Я-концепцией, что оказывает влияние на все сферы жизни общества и жизнедеятельности человека, проявляется в его возможностях (В.К. Кочисов [4; 5], Б.В. Кайгородова [3], З.Б. Дзуцева [6], М.И. Бекоева [7], И. Кон [8; 9], О.У. Гогицаева [10], Г.Н. Гришина, В.П. Дуброва, А.Ю. Гранкин [11], И.М. Хадикова [12] и др.). В отечественной психологии изучением Я-концепции занимались такие ученые, как А. Бодалев [1], А.Б. Федулова [13] и другие. Заметим, что различные исследователи в понятие «Я-концепции» включают различные смыслы, однако при этом большинство из них вычленяют «инвариантную часть» понятия, а именно переживаемую, субъективно значимую для человека систему дифференцированных представлений о самом себе, обеспечивающую внутреннюю определенность и относительную устойчивость его действий, отношений и поведения; на основе ее строит свое взаимодействие с окружающим миром. По способу, то есть по тому, как происходит «интериоризация» самосознания ребенка выделяют: прямое или косвенное (через поведение) внушение родителями образа, или самоотношения; контроль за поведением ребенка, в котором ребенок усваивает параметры и способы самоконтроля; косвенное управление формирования самосознанием путем вовлечения ребенка в такое поведение, которое может повысить или понизить его самооценку, изменить его образ Я; вовлечение ребенка в такое взаимодействие со взрослым, в котором происходит усвоение действующих правил поведения; идентификацию ребенка со значимыми для него другими людьми. Благодаря интересу объективный мир, какой-то стороной приближается к человеку, становится ему не безразличным, а необходимым, ценным для его существования и развития. Интерес в обществе выступает как одна из категорий причинного объяснения познания, идеологии, практической деятельности.

Именно это позволило, по мнению О.У. Гогицаевой и В.К. Кочисова, считать наличие интересов юношей и девушек показателем их общего развития, становления «Я-концепции».

Формирование целей статьи (постановка задания). Учение не исчерпывает всех возможностей формирования, но оно закладывает основы познавательных интересов, а значит, и развитие «Я-концепции». В любом виде деятельности юношества, как пишет И.М. Хадикова, есть необходимая почва для формирования познавательного интереса, поскольку познавательная и практические стороны для личности не обособлены. Особенно благоприятна для этого деятельность, связанная с предметом интереса: познавательная, художественная, литературная, продуктивная. В связи с этим широкая внеучебная деятельность представляет значительные возможности для формирования познавательных интересов. В то же время, по мнению М.И. Бекоевой, необходимо помнить, что познавательные интересы, связанные с изучением предметов во внешкольных учреждениях, часто вызывают внеучебные интересы подростков и пути их развития.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Расширение сферы Я имеет ту особенность, что с возрастом его развитие ускоряется, причем у девочек процесс более стабилен и четко выражен. Это можно объяснить действием по крайней мере двух факторов. Во-первых, девочки любой возрастной категории всегда более зрелые (физическое развитие, когнитивные навыки и интересы, социальная ориентация).

Девочки чаще соглашаются с предложенными суждениями. И хотя при составлении опросника выбирались формулировки, которые не должны провоцировать на согласие, сама необходимость принять или отвергнуть предложенное утверждение привела к большему числу положительных ответов у девочек. Однако даже у самых юных испытуемых встречались существенные расхождения в самооценке по пяти областям. Этот факт дифференциации самооценки можно объяснять по-разному, например, Малленер и Лэйрд считают, что с возрастом уже нет единой «Я-концепции». Она делится на несколько «Я-концепций».

Большое расхождение между идеальным и реальным Я считается в клинической психологии тревожным сигналом, потому что ведет зачастую к неадаптивности, нарушениям поведенческим и психическим. Такой ребенок видит непреодолимую преграду на пути от своего актуального состояния к тому, в котором он желал бы находиться. Например, ребенок, стремящийся завоевать популярность среди сверстников, испытывает огромное напряжение по сравнению с любящим уединенные игры или с общительным ребенком. Если же расхождение невелико, ребенку легче достигнуть желаемой цели.

Подросток уже не ребенок. Его опыт богаче, полнее и позволяет иначе относиться к ценностям науки, собственной деятельности. Но вместе с тем подросток еще не юноша. Его познавательная деятельность отражает то особо важное, значительное, что связано с личностным планом, потребностями, развивающимися у подростка в реальной среде. Познавательные интересы подростков определяются возрастными новообразованиями – стремлением к взрослости и вместе с тем развитием самостоятельности. В познавательном процессе, как отмечает З.Б. Дзуцева, интерес подростка полностью не свободен от интереса к фабуле произведения,

описаниям, и все же носит поисковый характер, с тенденцией проникать в более глубокие слои знаний. Своими познаниями подросток нередко опережает прохождение программного материала и может использовать в учебном процессе информацию, почерпнутую им из других источников, что вызывает у него чувство самоуважения и укрепляет его познавательный интерес. Но познавательные интересы подростков неоднородны. Они могут значительно отличаться и в предметной направленности, и в уровне развития, и в самом характере. По интересам подростков можно разделить на теоретиков, стремящихся проникнуть в истину, познать причины, закономерности, единые принципы; и эмпириков, тяготеющих к жизненным объяснениям и прикладному характеру знаний. Ответить на запросы всех и удовлетворить интересы каждого в подростковом возрасте – задача для педагога-руководителя очень трудная.

В этом исследовании использована разработанная Г.И. Щукиной «методика с конвертами», которая опирается на существенные особенности возможные проявления этого сложного феномена.

Эксперимент проходил в кружках и секциях технического направления республиканского Дворца детского творчества. В таких кружках, как «Радиоэлектроника», «Авиамодельный», «Электроника», занимаются подростки 14–16 лет. Все группы данных кружков укомплектованы подростками разных возрастов, т. е. в одну группу попадают как младшие, средние, так и старшие подростки.

В основе эксперимента лежал свободный выбор школьниками кружков, секций клубов, познавательных заданий, которые предлагалось решать в ходе эксперимента.

В исследовании участвовало тридцать человек из разных школ города, посещающие кружки технического направления.

Суть эксперимента состояла в следующем: в соответствии с особенностями познавательного интереса по каждому кружку, секции технического направления были составлены задания по трем разделам (в каждый раздел входило по три задания).

Становление личности, чему способствуют интересы человека – сложный процесс. Он является принадлежностью человеческого фактора в обществе. Истоки же человеческого фактора ведут в школу, во внешкольные учреждения, в семью, где развиваются подрастающие поколения и формируется личность.

Развитие познавательных интересов учащихся основаны, с одной стороны, на изучении и обобщении ценностей, которые обнаружены в передовом опыте педагогов внешкольных учреждений, с другой стороны, на вовлечении педагогического коллектива внешкольного учреждения в активную и целенаправленную деятельность. В этой связи возникла необходимость составить в качестве ориентира рекомендации общую программу, которая может помочь учителю, руководителю кружка, секции, клуба развивать познавательные интересы учащихся.

Основные направления и главные пути, по которым должна идти работа:

- обучение в школе, где формируется интересы;
- деятельность учащихся во внешкольных учреждениях;
- индивидуальная работа с учащимися;
- работа с родителями.

Таким образом, наше исследование подтвердило, что можно выявить и создать условия, определяющие появление и углубление познавательного интереса у детей и подростков.

В нашем исследовании мы затронули лишь некоторые вопросы, требующие психолого-педагогического решения для совершенствования процесса обучения во внешкольном учреждении:

- более корректное распределение сил в процессе обучения, осуществление правильного подхода к анализу взаимообусловленности деятельности педагога-руководителя и школьников с учетом накопленного передового опыта;
- реализация диалектики соотношения в процессе обучения рационального и эмоционального, создание для этого необходимых условий внешней и внутренней среды обучения;
- воспитание словом и развитие речевой культуры школьника, важной основы для овладения опытом, наколенным человечеством, заключенным в знаниях, основы самовыражения школьником своих идей, мыслей, переживаний;
- углубленное изучение и формирование познавательных интересов школьников, их особенностей и уровней развития как выражения внутренней среды школьников, обеспечивающей единство познания окружающего мира и многостороннего отношения к нему;
- необходимость сочетания в процессе обучения во внешкольных учреждениях многообразия видов деятельности в единстве с познанием, раскрывающих разносторонние возможности школьника.

Этим, конечно, не исчерпывается анализ факторов, способствующих совершенствованию процесса обучения, который по своему назначению и широте решения задач чрезвычайно сложен, однако конкретное решение поставленных вопросов поможет осуществлению главного – развитию личности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Данное исследование дало основания для следующих выводов.

1. Как методика фиксации мыслей, так и методика переориентации приводят к изменениям в частоте позитивных и негативных мыслей о себе.

2. Изменения в частоте мыслей того и другого рода по данным, полученным с помощью разных способов измерения, совпадают.

Относительное увеличение числа позитивных мыслей о себе сопровождается также улучшением во внешних проявлениях поведения.

Использованные в этом исследовании приемы самонаблюдения могут без особого труда применяться учителями на уроках в школе.

В организации процесса учения предлагается разнообразить самостоятельную работу школьников, постоянно совершенствовать способы их познавательной деятельности.

В области работы учащихся во внешкольных учреждениях программа рассчитана на

поддержание, укрепление и углубление познавательных интересов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев А. Я-образ и Я-концепция в характеристике «Я» // Мир психологии. 2002. № 2. С. 36.
2. Джемс У. Психология. М.: Педагогика, 1991. 367 с.
3. Кайгородов Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте. Астрахань: Изд-во Астрах. пед. ун-та, 1999. 159 с.
4. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Условия развития личностной саморегуляции у младших школьников // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 57.
5. Кочисов Ч.В., Гогицаева О.У. Воспитательный потенциал осетинских традиций в этнокультурном развитии личности ребенка // Развитие регионов в XXI веке: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. Владикавказ, 2013. С. 386–392.
6. Дзуцева З.Б. Нравственно-эстетическое воспитание молодежи средствами телевидения : автореф. дис. … канд. пед. наук. Владикавказ, 2006. 22 с.
7. Бекоева М.И., Хуриева М.Ю. Институт родительства как психолого-педагогический феномен: материнское и отцовское воспитание // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. № 3. С. 127–132.
8. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
9. Кон И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
10. Гогицаева О.У. Динамика межличностных отношений подростков // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4. С. 38–41.
11. Гранкин А.Ю. Развитие теории семейного воспитания в России (1917–1991) : автореф. дис. … д-ра пед. наук. Пятигорск, 2003. 43 с.
12. Хадикова И.М. Условия развития психологической культуры личности студента // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4. С. 180–182.
13. Федулова А.Б. Семья и семейные ценности: философско-аксиологический анализ : автореф. дис. … канд. филос. наук. Архангельск, 2003. 24 с.

SELF-CONCEPT AS A FACTOR OF PERSONAL IDENTITY

© 2015

A.G. Besaeva, PhD (Pedagogy), assistant professor of chair of psychology and pedagogy of Pedagogy faculty
V.K. Kochisov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Chair of psychology and pedagogy of Pedagogy faculty
O.U. Gogitsaeva, PhD (Pedagogy), assistant professor of inter-faculty chair of pedagogy and psychology
K.L. Khetagurov North Ossetian State University, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: cognitive interests; social determination; self-knowledge; personality development.

Abstract: The implementation of school reform in the sphere of the educational process improvement cannot be limited only by the equipment of students with knowledge and skills. School reform, as well as all spheres of our public life, sets more comprehensive social objectives: to prepare young generations for life, to combine realistically learning and labour, to develop all-sided personality, to satisfy its cultural requirements, cognitive interests and personal habits, to identify and improve full potency of young people.

To be resolved, these challenges require not the disjointed efforts of talented and clever teachers-psychologists, circles and clubs instructors, but the purposeful work of teaching staff at schools and in out-of-school facilities. Personality development is a complex process that is facilitated by the people's interests. It is a belonging of human factor in society. The origins of human factor are in school, out-of-school facilities, and family where the younger generations are being developed and a personality is being formed.

The development of cognitive interests of students are based on the study and generalization of values that are found in the best practices of out-of-school facilities teachers, on the one hand, and on the involvement of out-of-school facilities teaching staff into active and purposeful activity, on the other hand.

УДК 37.013.+ 37.017.4

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

© 2015

З.И. Валиева, докторант кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, чувства патриотизма, история педагогики, советские ученые.

Аннотация: Изменения, которые произошли в жизни российского общества в 90-х гг. прошлого века, привели к тому, что гражданственность, патриотизм, патриотическое воспитание, долг перед отечеством приобрели неоднозначную интерпретацию, во многом были девальвированы. При отсутствии общенациональной идеи, в условиях остро выраженной социальной дифференциации общества, появилось неоднозначное, враждебное отношение общества к восприятию Родины. В результате, воспитание чувства патриотизма сводилось к отдельным одноразовым мероприятиям на уровне самодеятельности, которые, не говоря уже об отсутствии научного обоснования, зачастую попросту были лишены внутренней логики и целенаправленности. Таким образом, значимость исследования обозначенной проблемы определяется девальвацией основных тенденций развития патриотического воспитания учащихся в современных условиях.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современной России особую значимость приобретает задача консолидации общества на основе демократических ценностей, гражданского патриотизма. Во все времена выдающиеся реформаторы России, задумываясь о переустройстве общества и государства, обращали свое внимание на воспитание патриотически настроенных граждан. Необходимость такой работы в современной России в целом и во входящих в ее состав субъектах Федерации в частности ни у кого не вызывает сомнения.

В педагогической теории и практике проблеме патриотического воспитания уделяется достаточное внимание. По этому поводу Е.Г. Демьянова в своем исследовании «Национально-региональный компонент стандарта образования как фактор патриотического воспитания» пишет: «Национально-региональный компонент, реализуемый в содержании образования, является системообразующим фактором организованного целенаправленного патриотического воспитания учащихся, осуществляемого в контексте национально-региональной культуры» [1].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Проблема содержания национально-регионального компонента (НРК) рассмотрена в научных исследованиях Л.С. Балкаровой [2], А.Ю. Белогурова [3], Л.Л. Супруновой, В.К. Кочисова, М.М. Кардановой, О.Ю. Стреловой и др. О роли и положении национально-регионального компонента в патриотическом воспитании подрастающего поколения в общеобразовательных учреждениях пишут: Е.А. Батуева, М.Г. Буловинцева, А. Быков [4], А.Н. Вырщиков [5], Р.Б. Карабашева, М.Б. Кусмарцев, С.К. Колодезников, О.М. Кривошапкина, В.И. Лутовинов, Т.В. Сафонова [6], О.Н. Черных и др.

Формирование целей статьи (постановка задания). Предложенные авторские идеи многих исследователей, которые раскрывают общие пути и средства реализации национально-регионального компонента содержания образования в школе, помогают уточнить и дополнить нынешние абстрактные тезисы об НРК. Прививать интерес учащихся к национально-историческим ценностям своего народа, воспитывать на основе духовно-нравственных этнических норм, развивать и формировать умения и навыки, стремиться обеспечить учебный процесс с более результативными овладениями глубоких научных знаний с активным использованием на занятиях материалов патриотического содержания, приобщения и развития на основе народных искусств, ремесел. Целенаправленно используя в учебном процессе национальные ценности, можно успешно решать воспитательные, социально-педагогические задачи.

Однако анализ перечисленных работ показывает, что возможности использования НРК в решении обозначенной проблемы недостаточно изучены. Для национальных школ национально-ориентированное образование не является новым аспектом. Однако решение данной задачи требует новых подходов в контексте развития в образовании и воспитании таких тенденций, как вариативность, демократизация, регионализация, гуманизация. По этому поводу доктор педагогических наук Т.В. Сафонова писала: «Национально-региональный компонент является недостаточно изученным педагогическим явлением, которое нуждается в тщательном общенаучном, педагогическом и дидактическом обосновании. Процесс его реализации в образовании является значимой педагогической проблемой» [6], что объясняет еще больший научный интерес к данной проблеме.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Возможности НРК начального и среднего общего образования для патриотического воспитания учащихся заключаются в следующем: этот компонент образования предполагает взаимодействие учащихся с предметами, явлениями и культурой в непосредственном их окружении; познание учащимися ближайшего их окружения происходит путем спонтанного и педагогически организованного взаимодействия с этим окружением [7]. Ориентировочной основой для педагогической

организации патриотического воспитания учащихся на основе использования НРК общего образования является модель, включающая педагогический замысел, цель, составляющие и условия патриотического воспитания учащихся в процессе реализации НРК, формы и методы патриотического воспитания учащихся [8].

Национально-региональный компонент позволяет обеспечить вариативность и личностную ориентацию образования, помогает лучше учитывать местные условия и ориентироваться в них, учесть конкретные возможности реализации в общеобразовательных организациях. Каждый человек обязан знать родной язык (А.А. Мясников), обычаи и традиции своего народа, изучать культуру своего народа и всех народов мира, быть патриотом своей Родины [9]. Критериями проявления патриотизма у учащихся являются: доминирование положительных эмоций в процессе взаимодействия с социальным окружением и природной средой; эмоциональная окрашенность устных и письменных суждений учащихся по материалам патриотического содержания [10]; наличие у учащихся положительной мотивации на изучение культурно-исторических объектов, символики и достопримечательностей «малой родины» [11, 12, 13]; социальная значимость личного участия учащихся в разнообразной деятельности, имеющей преобразующий характер; толерантное отношение к представителям других национальностей, культур и вероисповеданий [14-17].

Экспериментальное исследование проблемы патриотического воспитания современных школьников позволило нам определить основные направления повышения эффективности воспитания чувства патриотизма у учащихся с помощью НРК.

1. Усиление воспитательного акцента в преподавании общественных и гуманитарных дисциплин путем обогащения их научно-мировоззренческого потенциала сведениями культурно-исторической, военно-патриотической, духовно-нравственной направленности; включение в их содержание портретов выдающихся общественных и политических деятелей, служащих наглядным примером высокой гражданственности и патриотизма. Воздействие такого интегрированного и конкретизированного материала на когнитивную и эмоционально-чувственную сферы личности поможет учащимся сделать самостоятельный осознанный выбор ценностно-мировоззренческих ориентиров, собственной модели поведения в гражданско-патриотической сфере.

2. Целенаправленное использование конкретного материала по НРК, побуждающего учащихся к осмыслению базовых мировоззренческих проблем, касающихся смысла жизни культурного человека и смысла истории, назначения каждого человека в обществе, основных тенденций и перспектив современного общества. Такая деятельность будет способствовать развитию позитивно-критического мышления, социально-нравственных качеств личности, способной к принятию собственной жизненной позиции, готовой к выполнению своего патриотического долга гражданина России.

3. Выявление в содержании общественных и гуманитарных предметов фундаментальных мировоззренческих категорий, которые являются основополагающими в формировании патриотического сознания учащихся в целом и таких понятий, как «Родина», «патриотизм», «гордость» в частности. Эмоциональное насыщение этих категорий конкретным жизненным материалом за счет привлечения личного опыта учащихся позволит педагогу создать благоприятную среду для самовоспитания, самоопределения и самореализации личности молодого человека в гражданско-патриотической среде. Необходимость введения НРК в программу государственных стандартов обоснована Федеральным Законом «Об Образовании в РФ». Компонентный состав государственных образовательных стандартов определяет высокий статус национально-регионального компонента.

4. Развитие и активизация многообразных форм внеурочной деятельности (поисково-краеведческая работа, участие в исследовательском проекте, выступление на научно-практической конференции и т. д.) по патриотическому воспитанию подрастающего поколения с использованием НРК, мировоззренческого потенциала общественных и гуманитарных дисциплин.

5. Включение в содержание программ общественных дисциплин мировоззренческого материала патриотической направленности с опорой на общероссийские и национально-региональные гуманистические ценности в их единстве. Все это будет способствовать развитию у подрастающего поколения российского патриотизма и культуры межнационального общества.

6. Применение на уроках педагогических технологий, в основе которых лежат активные методы обучения (этическая беседа, учебная дискуссия, исследовательская деятельность, проблемная ситуация, ролевая игра, метод примера, самоанализ, самооценка, убеждение), позволит сделать преподавание общественных и гуманитарных дисциплин практико-ориентированными, тем самым – более значимыми в патриотическом воспитании учащихся в современных условиях общеобразовательных организаций.

7. Включение в рекомендуемые органами образования типовые учебные программы по общественным и гуманитарным дисциплинам в обязательном порядке элементов патриотического воспитания и мер по их реализации в учебный процесс, разработка на их основе рабочих программ и календарно-тематических планов.

В процессе организации образовательного процесса с применением национально-регионального компонента по патриотическому воспитанию учащихся предполагается широкое применение устного народного творчества: поговорок, пословиц и загадок, афоризмов и высказываний известных людей, использование различных игр, изобразительных и музыкальных средств, демонстративного и иллюстративного материала, произведений художественной литературы. Целенаправленная работа на уроках с использованием национально-регионального компонента, собранного школьниками и учителями местного материала, расширяет кругозор, прививает уверенность в способностях, устраняет формальное отношение учащихся к учебе, повышает интерес к учебным дисциплинам. И таким

образом выполняется основная задача обучения.

Активное участие в различных кружках позволяет учащимся реализовать свои силы, а педагогам помогает выявить их скрытые способности. Кружковая работа должна носить исследовательский и творческий характер. Важно, когда учащийся получает готовую информацию по родному краю, экологии, культуре, географии, истории, но еще важнее, когда он участвует сам в их поиске, ищет и находит ответы на задания, которые ему предложили найти, это всегда интереснее. Например, учащиеся получили задание составить справочники о природных ресурсах, найти малоизвестные сведения о знаменательных датах, известных людях, ветеранах, участниках военных действий, художниках, спортсменах, актерах, заслуженных учителях, врачах республики, России и др. В процессе обучения целесообразно проводить конкурсы ученических проектов, олимпиады.

Во многих школах Республики Северная Осетия-Алания успешно функционируют общешкольные и классные кружки. В 4-х классах – «Геральдика», в 5-х классах – «Краеведение», в 6-х классах – «Факел», в 7-х классах – «РИФ – романтики, искатели, фантазёры», в 8-х классах – «Следопыты», в 9-х классах – «Родина», в 10-х классах – «Прометей».

Этнокраеведческий материал патриотического содержания Республики Северная Осетия – Алания интересен, многообразен и доступен пониманию ребенка, проживающего в данной республике. Исходя из этих позиций, концептуальная модель патриотического воспитания учащихся в современных условиях общеобразовательных организаций базируется на принципе сочетания федерального компонента и национально-региональных особенностей содержания образования, учитывающего национальный менталитет осетинского народа, его культуру, традиции и обычаи, и на их основе организует учебно-воспитательный процесс. Именно национально-региональные особенности способствуют увеличению объема «фонда действенных знаний» учащихся, что положительно влияет на воспитание патриотизма у учащихся.

Согласно базисному учебному плану общеобразовательных организаций республики Северная Осетия – Алания и запланированному в них образовательному модулю «История и народная культура Северного Кавказа» реализуются спецкурсы: «Фольклор народов Северного Кавказа», «Основы воспитания патриотизма», «Педагогика патриотизма», которые способствуют знакомству школьников с литературой народов многих стран и открывают невероятные возможности для воспитания патриотических качеств и уважительного отношения к другим этнокультурам.

Все эти кружки, студии, объединения и другие практико-ориентированные формы позволяют не ограничиваться когнитивным компонентом, а приобщить детей к сфере духовно-практической деятельности разных народов. Путь к взаимопониманию проходит не только через знания, представления, но и через патриотические чувства, стремление видеть и творить прекрасное. Приобщение к патриотизму осуществляется через овладение «инструментарием» ее познания, «языком» ее художественных форм, проникновением в ценностно-смысловое содержание символов этнокультуры.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, мы пришли к выводу, что на современном этапе основной задачей для образовательной системы является формирование патриотических чувств, ответственности, воспитанности и сознания гражданственности на основе народных ценностей. Если неэффективность старой системы очевидна, то нужно попытаться внести в нее такие изменения, которые бы максимально способствовали формированию чувства патриотизма и гражданственности. Многовековой педагогический опыт убеждает в воспитательной эффективности этнокультурных традиций своего народа. Сегодня как никогда раньше, молодое поколение остро нуждается в социальных ориентирах, опирающихся на национальные, региональные ценности в русле общечеловеческой направленности. Построение воспитательного процесса на традициях этнической культуры придает ему гуманистический характер, способствует формированию ценностных ориентаций, духовно-нравственной устойчивости, патриотической позиции, этнической идентичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Демьянова Е.Г. Национально-региональный компонент стандарта образования как фактор патриотического воспитания : дис. … канд. пед. наук. Ейск, 2005. 225 с.
2. Балкарова Л.С. Национально-региональный компонент стандарта содержания общего образования «Начальная школа – детский сад» : дис. … канд. пед. наук. Пятигорск, 2002. 194 с.
3. Белогуров А.Ю., Супрунова Л.Л. Поликультурный аспект национально-регионального компонента содержания общего образования // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2000. № 3. С. 59–64.
4. Быков А. Патриотическое воспитание школьников при преподавании дисциплин гуманитарного цикла // Воспитание школьников. 2005. № 10. С. 2–6.
5. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б., Лутовинов В.И. Военно-патриотическое воспитание молодежи. Волгоград: ПринТерра, 2008. 162 с.
6. Сафонова Т.В. Концептуальная модель реализации национально-регионального компонентов образовании: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Ижевск, 2006. 43 с.
7. Баландина Е.А. Современные проблемы патриотического воспитания школьников младшего школьного возраста // Формирование традиций патриотизма : материалы науч.-практ. конф. Барнаул, 2015. С. 106–109.
8. Черных О.Н. Система гражданско-патриотического воспитания младших школьников // Гражданское воспитание младших школьников в условиях культурно-образовательной среды региона : материалы науч. конф. Елец, 2014. С. 103–107.
9. Мясников А.А. Патриотическое воспитание как условие формирования российской идентичности у младшего школьника // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 5. С. 14–19.

10. Маслова Т.М. Модель патриотического воспитания младших школьников в процессе взаимодействия с окружающей средой // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 3. С. 309–313.
11. Касимова Т.А., Яковлев Д.Е. Патриотическое воспитание школьников. 2-е изд. М.: Айрис-пресс, 2006. 64 с.
12. Зоря Ю.Н. Структура и содержание модели использования информационно-коммуникационных технологий в патриотическом воспитании старшеклассников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 14-17.
13. Саратовцева Н.В. Роль государственной символики в патриотическом воспитании российской молодежи // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 271-274.
14. Барбелко Н.С. Межкультурная коммуникация как средство воспитания межкультурной толерантности // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 8-11.
15. Хугаева Ф.В. Толерантность как принцип воспитания в поликультурном обществе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 71-74.
16. Ефремкина И.Н. Исследование маркеров этнической толерантности (на примере подростков и лиц юношеского возраста) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 119-123.
17. Шевцов А.М. Манипулирование толерантностью как компонент информационной войны // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 75-77.

NATIONAL AND REGIONAL COMPONENTS IN THE PATRIOTIC EDUCATION OF PUPILS

© 2015

Z.I. Valieva, doctoral candidate of chair of pedagogy and psychology
K.L. Khetagurov North Ossetian State University, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: patriotism; civic consciousness; sense of patriotism; history of pedagogy; Soviet scientists.

Abstract: Changes that took place in the Russian society life in the 90s of the last century, led to the fact that the civic consciousness, patriotism, patriotic education, and the duty to the homeland began to be ambiguously interpreted, and were devalued to a large extent. The lack of a nationwide idea, in the context of social differentiation of the society, caused an ambiguous hostility of the society to the perception of Motherland. As a result, the education of sense of patriotism reduced to the individual one-time actions at the level of self-activity, which does not have any scientific rationale, and often does not have both reasoning behind and motivation. Thus, the importance of the indicated problem study is determined by the devaluation of the main trends of the pupils' patriotic education in the modern conditions.

УДК 373

ИГРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2015

А.А. Володева, аспирант кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: ролевая игра; общение; взаимоотношения; социализация; игровая деятельность.

Аннотация: Статья посвящена вопросу использования сюжетной ролевой игры в дошкольных учреждениях с целью развития коммуникативных способностей и успешной социализации детей дошкольного возраста. Описывается процесс проведения экспериментальных ролевых игр в детском саду и результаты внедрения данной методики.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. На протяжении тысячелетий умы многих ученых занимала загадка человеческих отношений, а еще больше такое явление, как дружба. Как она возникает, когда, по каким причинам? Многие психологи XX века исследовали это явление на дошкольниках, так как считается, что именно в этом возрасте уже существуют реальные отношения между сверстниками. На наш взгляд, этой проблеме уделено не достаточно внимания, практически нет глубоких, основательных работ по проблеме связи ролевой игры и содержательного, личностного общения дошкольников. Исходя из вышесказанного нами была предпринята попытка исследовать и соотнести эти две важнейшие сферы деятельности дошкольника.

В этой связи выдвинута гипотеза, что, впервые возникая в совместной сюжетно-ролевой игре, содержательное общение, личностные отношения людей путем постоянного проигрывания усваиваются, а затем и присваиваются детьми, имеют возможность выходить за пределы игровой деятельности.

В своем исследовании мы использовали такие методы, как наблюдение, формирующий эксперимент. Первый этап исследований – пассивное наблюдение за детьми средней группы детского сада. Второй этап исследования – формирование сюжетно-ролевой игры. Заключительный этап – эмпирическое наблюдение за общением в группе и сравнение его с общением до формирования игры.

Не случайно была выбрана именно сюжетно-ролевая игра, а не какая-то другая деятельность. Сюжетно-ролевая игра – это ведущий тип деятельности в дошкольном возрасте, а отношения со сверстниками становятся для ребенка очень важными, так как общению со взрослыми ребенок начинает предпочитать общение с ровесниками. Именно в ролевой игре возникает содержательное общение, которое потом может переноситься за пределы игры.

Данная проблема, на наш взгляд, очень актуальна именно в настоящее время, когда уделяется огромное внимание личности, индивидуальности ребенка, а общественное отчуждение все более и более возрастает. Необходимо научить ребенка взаимоотношениям в коллективе, обществе. А сделать это можно на основе знаний о влиянии на общение ведущего типа деятельности – ролевой игры. Таким образом, мы сможем формировать нужные нам отношения в детском коллективе (а значит, в будущем – и во взрослом), опираясь на законы развития детской психики.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы

Сюжетно-ролевая игра впервые появляется у детей на границе раннего и дошкольного возраста. Главным в игре детей-дошкольников является роль, которую берет на себя ребенок. Существенным моментом создания такой игровой ситуации является перенос значений с одного предмета на другой. Ролевая игра, по исследованиям Р.В. Овчаровой [1], особенно чувствительна к сфере деятельности людей и отношений между ними, ее содержанием является именно эта сфера. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в деятельность взрослых людей. Некоторыми психологами (А.В. Петровский [2], Р.А. Смирнова [3], Д.Б. Эльконин [4] и др.) был выдвинут ряд новых положений в психологии детской игры: ролевая игра является социальной по своему происхождению, а соответственно – и по содержанию; 2) игра на границе дошкольного возраста возникает не спонтанно, а формируется под влиянием воспитания; 3) игра в дошкольном возрасте особенно сензитивна к сфере человеческой деятельности и межчеловеческих отношений. Что же касается внутренней позиции ребенка по отношению к другим детям, то здесь следует рассмотреть феномен «познавательного эгоцентризма» (основное качество мышления дошкольника), который исследовал Ж. Пиаже. Под этой особенностью Пиаже понимал недостаточное отграничение своей точки зрения от других возможных, а отсюда и ее фактическое господство. Нормы, лежащие в основе человеческих взаимоотношений, становятся через игру источником развития морали самого ребенка. Этим вопросам посвящены работы З.Б. Дзуцевой [5], И. Кон [6], В.К. Кочисова [7], А.С. Макаренко, А.Б. Федуловой [8], И.М. Хадиковой [9]. Игра имеет значение и для формирования дружного детского коллектива, и для формирования самостоятельности, и для формирования положительного отношения к труду, и для исправления некоторых отклонений в поведении отдельных детей, и еще для многого другого. Исследованиям вышеуказанных проблем посвящены работы М.И. Бекоевой [10], О.У. Гогицаевой [11], А.Ю. Гранкина [12], А.В. Петровского [2], С.Р. Чеджемова [13], В.М. Холмогоровой [14] и др.

Формирование целей статьи (постановка задания). Необходимость данной исследовательской работы была обусловлена тем, что до сих пор не ясны до конца механизмы влияния ролевой игры

на общение детей дошкольного возраста и переноса возникающих отношений на другие сферы жизни ребенка, хотя существует достаточно данных о том, что содержательное общение сверстников возникают именно в ролевой игре. В игре существует два пласта общения между детьми: игровое общение и неигровое – реальное. С развитием игры ролевое общение все более сокращается, уступая место реальному общению. И здесь естественно было бы предположить, что, формируя ролевую игру у дошкольников, мы тем самым будем развивать их межличностное общение. Наша цель исследовать связь ролевой игры и реального общения дошкольников.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Общение дошкольника со сверстниками развивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, сроить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей в этот период.

Содержание игр в дошкольном возрасте меняется следующим образом: от предметных действий людей к отношениям между ними, а затем к выполнению правил, регулирующих поведение и отношения людей. Как отмечают в своих исследованиях некоторые ученые (М.И. Бекоева [10], О.У. Гогицаева, В.К. Кочисов [15] и др.), в играх старших детей они обычно договариваются о ролях, а затем развертывают сюжет игры по определенному плану, воссоздавая объективную логику событий в определенной последовательности. Каждое действие, производимое ребенком, имеет свое логическое продолжение в другом, сменяющем его действии. Вещи, игрушки и обстановка получают определенные игровые значения, которые сохраняются на протяжении всей игры. Дети играют вместе, и действия одного ребенка связаны с действиями другого. Разыгрывание сюжета и роли заполняет всю игру. Для детей, как подчеркивает И.М. Хадикова [9], является важным выполнение всех требований, связанных с ролью, и они подчиняют этим требованиям все свои игровые действия. Появляются неписаные, но обязательные для игроков внутренние правила, вытекающие из роли и игровой ситуации. Чем больше развернута игра, тем больше этих внутренних правил, которые распространяются на все большее и большее количество игровых моментов: на ролевые взаимоотношения детей, на значения, придаваемые игрушкам, на последовательность в развертывании сюжета. Это то, что касается процесса протекания игры.

Процесс перехода от уровня мышления, характерного для дошкольного периода развития, к более высоким формам очень сложен. Скорее всего, выделение взрослого как образца действия, возникающее на границе раннего и дошкольного периодов развития, уже содержит в себе возможности такого перехода. Ролевая игра приводит к изменению позиции ребенка – со своей индивидуальной и специфически детской – на новую позицию взрослого. Само принятие ребенком роли и связанное с этим изменение значения вещей, вовлекаемых в игру, представляет собой непрерывную смену одной позиции на другую. А это может означать то, что ребенок учится смотреть на проблему с разных точек зрения, учитывать и чужие мнения, принимать их. Таким образом, игра имеет огромное значение для нормального психического развития ребенка, а также она имеет огромное воспитательное значение. Так как содержание ролей главным образом сосредоточено вокруг норм отношений между людьми, то есть ее основным содержанием являются нормы поведения, существующие среди взрослых людей, то в игре ребенок как бы переходит в развитой мир высших форм человеческой деятельности, в развитой мир правил человеческих взаимоотношений. Игра имеет значение, отмечает С.Р. Чеджемов [13], и для формирования дружного детского коллектива, и для формирования самостоятельности, и для формирования положительного отношения к труду, и для исправления некоторых отклонений в поведении отдельных детей, и еще для многого другого. Но для нашей работы главное, что можно выделить из анализа ролевой игры – это то, что реальное содержательное общение, впервые возникнув и развиваясь в игре, потом переходит в другие виды деятельности, а позже может само становиться особым видом деятельности.

Особое внимание исследователей (З.Б. Дзуцевой, Н.В. Тимошкиной [16], О.У. Гогицаевой, М.И. Бекоевой, С.Д. Гуриевой, В.С. Мухиной, Р.И. Жуковской [17], Р.В. Овчаровой) привлекает изучение просоциального поведения (то есть действий ребенка в пользу другого). В дошкольном возрасте это – помощь товарищу, способность уступить ему, поделиться важными для ребенка вещами.

В отношении дошкольников любопытные материалы можно встретить в книге В.С. Мухиной, где осуществляется попытка наметить те линии, по которым общение со сверстниками воздействует на общее психическое развитие ребенка.

Исходя из этих данных мы предположили, что, выводя детей на более высокий уровень развития ролевой игры путем формирующего эксперимента, мы сможем вывести на более высокий уровень общение детей, сделать его менее конфликтным, более содержательным и личностно ориентированным. Формирование ролевой игры в нашем эксперименте заключалось в том, что были отобраны дети (два мальчика и две девочки), с которыми экспериментатор занимался на протяжении четырех месяцев 1–2 раза в неделю по 1 часу. Цель данных занятий – повышая уровень развития ролевой игры, проследить, изменится ли качество общения между детьми экспериментальной группы (и если изменится, то как?) по сравнению с остальными детьми (контрольной группой).

В экспериментальную группу дети были отобраны не случайно. Группа подбиралась так, чтобы там оказались дети с разным уровнем развития ролевой игры, с разной степенью конфликтности, общительные и замкнутые.

Состав экспериментальной группы можно охарактеризовать следующим образом: были отобраны дети с недостаточным уровнем развития ро-

левой игры и проблемами в общении со сверстниками, одна девочка, очень «сильная» по сравнению с остальными, была взята как образец для подражания, как бы ведущая данной группы.

Во время формирования ролевой игры были использованы следующие сюжеты игр: «Гости», «Магазин», «Больница», «Детский сад», «Путешествие», «Телевидение», «Семья», «Полицейские и преступники».

«Гости». В эту игру дети играли на протяжении всего эксперимента. Сюжет игры заключается в том, что дети инсценируют какой-то семейный праздник и устраивают торжество. Они накрывают на стол, украшают «комнату», «ходят» в магазин за продуктами, готовят «угощение», приглашают «гостей», сидят за столом, «едят» и «пьют», произносят тосты, обсуждают разные темы за столом, потом «провожают» гостей, убираются «дома». Дети используют в игре отдельный уголок в игровом пространстве группы, они достают игрушечную посуду, продукты питания, готовят на игрушечной кухне, ходят в игрушечный магазин. В продолжение эксперимента дети менялись ролями, «гостями» были то одна пара (Мадина А. и Владик Ж.), то другая (Владик Ж. и Владик Г.), то третья (Владик Г. и Катя).

«Магазин»: эту игру особенно любили девочки. Она заключается в том, что в игрушечном магазине работает «продавец», туда приходят «покупатели». Продавцами, в основном, были девочки. А «покупателем» особенно нравилось быть Владику Ж. Сначала дети использовали в игре только те «продукты питания», которые есть в наборе ролевой игры в «Магазин», но потом они догадались, что можно «продавать» и другие предметы, они устраивали большие «торговые центры» с разными отделами для разных товаров. Там «продавались» и продукты питания, и одежда, и мебель, и игрушки, и даже было в этом «торговом центре» кафе, где «покупатели» могли посидеть и отдохнуть. В разные дни дети также выполняли разные роли: «покупателями» были то одни, то другие.

«Больница». Эта игра заключается в том, что на прием к «врачу» приходят «больные» с разными жалобами и тот их лечит. В игре использовался набор для ролевой игры в «Доктора», который есть в группе. В течение времени дети также менялись ролями, особенно нравилось быть «врачом» Кате. Она так увлеченно выполняла свою роль, что начала придумывать все новые и новые функции для «врача». Она не только «лечила» пациентов, но и делала прививки, приходила якобы в детский сад, чтобы рассказать детям о профилактике простуды. Мальчикам особенно нравилось, когда их «лечили», они изображали из себя очень натурально тяжелобольных, «капризничали» и отказывались от «лечения». Эта игра также продолжалась на протяжении всего эксперимента, детям она очень нравилась.

«Детский сад». В этой игре дети воспроизводили реальность своей жизни в детском саду. Они использовали самые разнообразные предметы в зависимости от ситуации. Особенно девочкам нравилось выполнять роль воспитателей, они повторяли характерные реплики, также «ругались» на своих «воспитанников». Мальчики очень любили изображать непослушных детей. В начале эксперимента дети изображали только те ситуации, которые реально происходили в их группе, но потом они стали сами придумывать содержание игры. Она также продолжалась на протяжении всего эксперимента.

«*Путешествие».* Эта игра была самой любимой у детей, она вызывала интерес как у девочек, так и у мальчиков. Содержание игры по прошествии времени очень сильно изменилось. Началась она с того, что Владик Ж. изображал водителя автобуса, Катя была кондуктором, а Мадина и Владик Г. – «пассажиры». Дети садились на стульчики, которые были поставлены друг за другом, и «ехали» по своим делам, кондуктор «продавал» билетики, а водитель «вел» автобус и объявлял остановки. А потом Владик Ж. предложил «поехать» куда-нибудь далеко, и чтобы он был машинистом паровоза. Мадина сказала, что она ездила на поезде и там есть проводница, а она и будет ей. Владик Г. и Катя были пассажирами, они «путешествовали» по разным странам.

«Телевидение». В эту игру дети играли всего несколько раз, так как активную роль здесь выполняет только один человек (диктор, ведущий), а остальные дети пассивно наблюдают за происходящим. «Диктор» (чаще всего эту роль выполняла Катя) усаживал перед собой на стулья «зрителей» и объявлял программу передач (это были исключительно мультфильмы и детские передачи целый день) или «вел» программу «Новости» (рассказывала события, произошедшие в детском саду за текущий день). Единственно, что поддерживало интерес «зрителей» к этой игре – это то, что они обсуждали услышанное между собой (высказывали одобрение или недовольство по поводу программы мультфильмов), а также Катя подходила с юмором к выполнению своей роли, что вызывало отклик у детей.

«Семья». В эту игру дети играли также на протяжении всего эксперимента. Она имела наибольшее количество различных вариаций. Это и «семья за обедом» (дети распределяли роли между собой, папа «шел» в магазин, мама «готовила» обед, дети либо «помогали» ей, либо «баловались», потом вся «семья» садилась за стол «обедать», потом убирались «на кухне»), и «семья на улице» («родители» и «дети» «выходили» на прогулку или ходили по «магазинам»), и простое выполнение своих ролей, не согласованное между детьми (в начале эксперимента). В этой игре употреблялись самые разнообразные игрушки, которые есть в группе.

«Полицейские и преступники». В эту игру дети играли только в начале эксперимента. Она заключалась в том, что мальчики были «преступниками», а девочки – «полицейскими». «Полицейские» гонялись за «преступниками», пытаясь поймать их, а те, в свою очередь, старались «уйти» от наказания. Инициаторами этой игры всегда были мальчики, она всегда продолжалась недолго, так как девочки играли без особого энтузиазма. Девочки брали большие игрушечные машины и пытались «догнать» мальчиков, они строили «планы» их «поимки», «окружали» их. В основном, эта игра

состояла из набора игровых действий, она быстро перестала интересовать детей.

Теперь на примере какой-нибудь одной игры мы хотим показать процесс развития ролевой игры у детей в экспериментальной группе. Процесс приобщения к новой деятельности происходит с помощью взрослого (путем перехода из внешнего плана во внутренний), и таким образом происходит развитие самой ролевой игры, она поднимается на более высокий уровень (этапы приобщения к новой деятельности). Проиллюстрирую этот процесс на примере одной из самых любимых игр детей экспериментальной группы – «Путешествие».

Этап 1. Экспериментатор предлагает детям поиграть в какую-нибудь интересную игру, дети соглашаются (Владик Ж., Мадина – охотно, Катя и Владик Г. – равнодушно). Экспериментатор передает инициативу в выборе сюжета игры детям («А во что мы могли бы поиграть все вместе?»). Владик Ж. предлагает: «Давайте мы поиграем в «автобус». Я буду водителем, а вы все пассажирами, я буду вас возить». Катя говорит: «А я буду продавать билетики». Роль экспериментатора заключалась в организации игры, в попытках скоординировать действия детей. Катя нарвала бумажек – это были билетики. Участники расставили стулья друг за другом (экспериментатор постоянно предлагал детям выполнить те или иные действия по организации игры), впереди сел «водитель». Все содержание игры состояло в том, что дети выполняли цепочки игровых действий («водитель» ведет автобус, «кондуктор» продает билеты, «пассажиры» просто сидят на своих местах). Экспериментатор во время игры не просто демонстрировал игровые действия детям, но старался передать аффективный заряд, выражал свою заинтересованность и эмоциональное отношение к процессу. Также своим поведением взрослый старался выполнять действия, связанные с отношением к другим людям, роли которых выполняли дети (с помощью собственного примера экспериментатор пытался вывести детей на более высокий уровень развития игры). Для детей на этом этапе пласт человеческих отношений еще не был открыт в игре, они полностью ориентируются на взрослого, повторяют за ним его действия, но сами играть на достаточно высоком уровне не могут, без взрослого развернутой игры не получается.

Этап 2. Через некоторое количество таких занятий в игре детей экспериментальной группы наметились изменения. Инициатором игр по-прежнему был взрослый, но теперь дети уже охотно соглашались поиграть, сами предлагали несколько разных вариантов игр. В игре «Путешествие» тоже наметились некоторые изменения. Основным содержанием игры стало выполнение роли и вытекающих из нее действий. Владик Ж. теперь был не «водителем автобуса», а, по собственному предложению, стал «машинистом поезда», на котором «пассажиры» отправлялись в путешествие. Мадина была «проводницей», она предлагала «пассажирам» чай, проверяла билеты. «Пассажиры» обсуждали, куда им лучше «поехать», в «дороге» они разговаривали, «ели», читали «газеты». Экспериментатор по-прежнему старался вывести детей в пласт человеческих отношений (демонстрировал специфическую ролевую речь, строго следовал правилам, выделяющимся в реальной жизни, четко выделял действия, направленные к разным персонажам игры). На данном этапе дети уже играли на более высоком уровне развития игры, но все это происходило только в присутствии и при помощи взрослого, собственной деятельности как таковой еще не было. 2 этап продолжался около 2 месяцев.

Этап 3. Уже к концу формирующего эксперимента дети стали сами инициировать игру, предлагали разные варианты. В своих играх они уже могли отражать специфические человеческие отношения, роли детей определяли и направляли поведение детей. Экспериментатор здесь присутствовал просто в качестве включенного наблюдателя, стараясь не вмешиваться в игру детей. Можно сказать, что здесь шла стимуляция и поддержка активности самих детей. К концу формирующего эксперимента все дети экспериментальной группы находились не ниже 3 уровня развития ролевой игры, игровая деятельность стала достаточно развернутой, игра продолжалась не менее 15–20 минут. Но, тем не менее, для проявления активности детей все равно было необходимо, чтобы взрослый находился рядом, без этого дети не могли развернуть ролевую игру на таком высоком уровне. Таким образом, мы можем увидеть, что специально организованные занятия могут существенно повысить уровень развития игры у детей дошкольного возраста, что, в свою очередь, отразится на повышении уровня психического развития ребенка.

Наблюдение за детьми экспериментальной группы после формирующего эксперимента показало, что развитие ролевой игры положительно повлияло на общение сверстников. У этих детей значительно реже по сравнению с остальными проявлялась агрессия по отношению к сверстнику, намного меньше стало конфликтов (даже у «сложного» Владика Ж.). Общение стало более содержательным, дети стали более ориентированы на сверстника, более чем в два раза повысилось количество просоциальных действий.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

В начале исследовательской работы была поставлена проблема влияния ролевой игры на общение сверстников. Для решения этой проблемы был проанализирован большой объем имеющейся литературы по данному вопросу, но этого оказалось недостаточно. Для подтверждения гипотезы о том, что, впервые возникая в совместной сюжетно-ролевой игре, содержательное общение, личностные отношения людей путем постоянного проигрывания усваиваются, а затем и присваиваются детьми, уже имеют возможность выходить за пределы игровой деятельности, встала необходимость проведения исследовательской работы. Она состояла из трех частей: наблюдение за детьми в группе, формирование ролевой игры и сравнительное наблюдение после формирующего эксперимента. Наблюдение за детьми выявило как недостаточный уровень развития ролевой игры, так и низкий уровень развития межличност-

ного общения.

Наблюдение за детьми экспериментальной группы после формирующего эксперимента показало, что развитие ролевой игры положительно повлияло на общение сверстников. После занятий по формированию игры дети стали более доброжелательно относиться к сверстнику, они старались учитывать желания другого, относились к нему более терпимо. С помощью сюжетно-ролевой игры можно не только развивать общение в группе дошкольников, но также проводить коррекцию различных нарушений общения (таких как замкнутость, конфликтность, агрессия и т. п.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. – М., 2000.
2. Петровский А.В. Психология развивающейся личности. – М. 1987.
3. Смирнова Р.А. Зависимость отношения дошкольников к сверстникам от содержания общения. Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии. – М., 1979.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М. 1999.
5. Дзуцева З.Б. Методологические подходы к исследованию нравственно-эстетического воспитания учащейся молодежи //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. – С. 132-135.
6. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М., 1984. – 335.
7. Кочисов В.К., Гогицаева О.У Условия развития личностной саморегуляции у младших школьников /Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. – С. 57.
8. Федулова А.Б. Семья и семейные ценности: Дис. ... канд. филос. наук: – Архангельск. 2003. – 252 с.
9. Хадикова И.М. Условия развития психологической культуры личности студента //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. – № 4 (19). – С. 180-182.
10. Бекоева М.И., Хуриева М.Ю. Институт родительства как психолого-педагогический феномен: материнское и отцовское воспитание // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. №3. С. 127-132.
11. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Психосоциальная работа с семьей: гендерный аспект //В сборнике: Второй международный конгресс по педагогическим, психологическим и социокультурным аспектам поведенческих проблем и делинквентности детей и подростков. 2010. С. 75-76.
12. Гранкин А.Ю. Развитие теории семейного воспитания в России (1917 - 1991): Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д.п.н.: Спец. (13.00.01). – Пятигорск: 2003. – 43 с.
13. Чеджемов С.Р. Идеи российского гражданского воспитания: история и теория на материалах осетинского народа) //Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2015. № 2. – С. 61-65.
14. Холмогорова В.М. Психологические условия нравственного развития дошкольников». Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 2001.
15. Кочисов Ч.В., Гогицаева О.У. Воспитательный потенциал осетинских традиций в этнокультурном развитии личности ребенка /Развитие регионов в XXI веке. Материалы I Международной научно практической конференции. Редактор: В.Г. Созанов. – Владикавказ, 2013. – С. 386-392.
16. Тимошкина Н.В. Использование компьютерных технологий при изучении природы родного края //Начальная школа. 2009. № 3. С. 92-95.
17. Жуковская Р. И. Воспитание ребенка в игре. – М., 1965.

A ROLE-PLAY AS A CONDITION OF PRESCHOOLERS COMMUNICATION DEVELOPMENT

© 2015

A.A. Volodeva, postgraduate student of chair of pedagogy and psychology
K.L. Khetagurov North Ossetian State University, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: role-play; communication; interaction; socialization; play activity.

Abstract: The paper covers the issue of use of an action role-play in preschool institutions in order to develop the communication skills and successful socialization of preschool children. The author describes the process of performing of experimental role-plays at the kindergarten and the results of this methodology implementation.

УДК 332.1:371.2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТАМБОВСКОЙ ОБЛАСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

© 2015

Т.К. Голушко, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Гуманитарные и естественнонаучные дисциплины»
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Тамбов (Россия)

Ключевые слова: образовательный потенциал; образовательная инфраструктура Тамбовской области; качественные и количественные показатели образовательных услуг; рынок труда; востребованность выпускников.

Аннотация: В статье проанализировано понятие «образовательный потенциал региона» как многокомпонентная система, играющая немаловажную роль в социальной стабильности и социальной динамике региона, а также в модернизации его экономической инфраструктуры. Дана оценка показателей образовательного потенциала Тамбовской области (накопленные обществом и закрепленные в материальных носителях знания, опыт деятельности и компетенции населения региона, научно-педагогическое сообщество и образовательная инфраструктура субъекта РФ), проведен их анализ во временной динамике и в сравнении с соседними регионами (Липецкой, Пензенской, Воронежской, Саратовской и Рязанской областями). Выявлены основные проблемы, препятствующие росту образовательного потенциала Тамбовской области, и предложены меры по его повышению (интенсификация оцифровки регионального библиотечного фонда и организация массового доступа к оцифрованным материалам через компьютерные сети и электронные носители информации; повышение результатов мониторинга учреждений ВПО и СПО Тамбовской области, прежде всего, за счет качества образовательных услуг; формирование более гибкой образовательной политики Тамбовской области за счет тесного взаимодействия с региональными работодателями, а также интенсификации и профилизации дополнительного образования детей).

Постоянно изменяющиеся социально-экономические условия ставят перед региональной системой образования все новые цели и задачи, направленные на формирование единой образовательной площадки, современного научно-инновационного пространства, которые не только позволят дать соответствующее образование его гражданам, но и, по мнению Ю. Тренина, оптимизируют кадровое обеспечение региона, адекватное целям развития науки, техники и технологий [1]. Кроме того, ресурсная составляющая системы, направленная на получение новых знаний о закономерностях развития природы, человека, социума, создания изобретений и технологических инноваций, является мощным фактором создания конкурентоспособной региональной и мировой экономики [2; 3]. Именно поэтому определение самого понятия, качественных и количественных характеристик образовательного потенциала региона, а также меры по его усовершенствованию становятся приоритетными в ходе построения инновационной экономики и образования [4].

Само понятие образовательного потенциала региона довольно нечетко и может быть определено и как компонент трудового потенциала, и как качественная характеристика фактора производства, и как социальный функционал субъекта государства [5–7]. Так, по мнению Л.В. Весниной, он может представлять собой только совокупность знаний, умений, навыков и возможностей, предоставляемых образованием для наиболее эффективного функционирования общественной, демографической, социально-экономической и научно-инновационной системы региона [8], а А.В. Родионовым он рассмотрен как часть экономического потенциала региона, представляющая собой имеющиеся и перспективные возможности образовательного потенциала населения региона, которые могут быть привлечены для решения текущих и прогнозируемых социально-экономических проблем территории и транслируются через систему образования [9].

На наш взгляд, наиболее оптимальным является определение регионального образовательного потенциала, данное О.А. Фельдманом, через многокомпонентную систему, включающую:

– накопленные обществом и закрепленные в материальных носителях знания;

– опыт деятельности и компетенции населения региона (уровень знаний и житейский опыт);

– научно-педагогическое сообщество, образовательную инфраструктуру субъекта РФ (сеть образовательных учреждений и его кадровый состав);

– экономические и правовые регламенты, сопровождающие образовательную деятельность и др. [10].

Учитывая всю сложность анализируемого понятия, его важность для социальной стабильности и социальной динамики региона, для модернизации его экономической инфраструктуры, а также проекционный характер его сущности, и воспользовавшись последним определением, проанализируем образовательный потенциал Тамбовской области и, прежде всего, оценим накопленные обществом и закрепленные в материальных носителях знания, а именно региональный библиотечный фонд и численность пользователей (табл. 1) [11].

Таблица 1. *Уровень доступа и качество библиотечных услуг в Тамбовской области*

	Библиотечный фонд (кол-во экземпляров на 1000 человек населения)					**Численность пользователей, тыс. человек**				
	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013
РФ	6820	6459	6209	6027	5921	58088	55971	53649	52212	51383
ЦФО	7347	6934	6810	6632	6521	14488	14225	13722	13521	13248
Тамбовская область	9089	9119	9110	8876	8823	689	579	563	529	518

Анализ статистических данных указывает, прежде всего, на сокращение библиотечного фонда и количества пользователей услугами библиотек области, но в данном случае это является общероссийской тенденцией и может быть объяснено, с одной стороны, демографическим спадом, с другой – масштабным использованием доступа к всемирной сети и распространением электронных книг и журналов. В подтверждение данного предположения говорит, например, тот факт, что за истекший период в Тамбовской области значительно возросло число пользователей, в том числе имеющих доступ к сети (рис. 1). Действительно в последнее время жители Тамбовской области все чаще стали пользоваться услугами, предоставляемыми компьютерными сетями и компьютерной связью, например, если за I квартал 2014 года объем информации, переданной от/к абонентам региона при доступе в Интернет (кроме сетей подвижной связи), был равен 18 530 815 Гб, то за тот же период 2015 года объем информации значительно увеличился и составил 25 897 785 Гб [12].

Рис. 1. *Динамика обеспеченности жителей Тамбовской области средствами информационных технологий и компьютерной связью*

Таким образом, указанные статистические данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне показателя накопленных обществом и закрепленных в материальных носителях знаниях, что позволило, например, Тамбовской области занять 13-е место по уровню доступа и качеству библиотечных услуг (Липецкая – 23-е, Пензенская – 36-е, Воронежская – 37-е, Саратовская – 47-е, Рязанская – 53-е) и 31-е место по объему информации, переданной от/к абонентам региона при доступе в Интернет, приходящейся на душу населения (Воронежская – 30-е, Рязанская – 32-е, Пензенская – 48-е, Саратовская – 49-е, Липецкая – 53-е) [13]. Кроме того, в качестве одного из компонентов образовательного потенциала региона необходимо указать и архивохранилища Государственного архива Тамбовской области, где хранится свыше 1,3 млн. единиц хранения (управленческой документации, документов личного происхождения, научно-технической документации, фотодокументов и др.), а также ряд специализированных библиотек (специальная библиотека для слепых имени Н.А. Островского, электронная библиотека Тамбовской области, библиотеки вузов и ссузов региона). Таким образом, можно сделать вывод, что по данному компоненту образовательного потенциала Тамбовская область выглядит вполне достойно, тем не менее, в качестве способа поддержания статуса можно предложить разработку мероприятий по интенсификации оцифровки уже имеющихся печатных изданий региональных библиотек и организации массового доступа к оцифрованным материалам через компьютерные сети и электронные носители информации.

Следующий показатель образовательного потенциала Тамбовской области – научно-педагоги-

ческое сообщество и образовательную инфраструктуру субъекта РФ проще всего проанализировать через оценку сети образовательных учреждений и кадрового состава этих учреждений и, прежде всего, системы профессионального и общего образования (табл. 2) [14].

Таблица 2. *Контингент учащихся учреждений высшего, среднего профессионального и общего образования Тамбовской области*

	1995/ 1996	**2000/ 2001**	**2005/ 2006**	**2010/ 2011**	**2011/ 2012**	**2012/ 2013**	**2013/ 2014**	**2014/ 2015**
Государственные образовательные учреждения ВПО								
Число учреждений	4	5	6	5	5	4	4	4
Число филиалов			7	6	5	5	4	3
Численность студентов – всего, чел.	18089	25008	38880	39741	35988	33278	31575	29767
Негосударственные образовательные учреждения ВПО								
Число учреждений				1	1	1		
Число филиалов			5	5	5	5	7	7
Численность студентов – всего, чел.	-	-	2776	2449	2682	2748	2947	3339
Государственные образовательные учреждения СПО								
Число учреждений	25	25	25	30	30	26	25	23
Численность студентов – всего, чел.	18657	20589	21293	14911	15024	15461	14597	15201
Общеобразовательные учреждения								
Число учреждений	894	890	825	218	122	116	113	112
Численность учащихся – всего, чел.	174534	162685	116894	95365	95258	93062	91650	92164

Анализ статистических данных (с 2010 по 2014 гг.) позволяет сделать вывод о постепенном сокращении всех видов образовательных учреждений региона и незначительном повышении числа студентов учреждений высшего и среднего профессионального образования, а также числа учащихся общеобразовательных учреждений Тамбовской области за 2014/ 2015 учебный год, однако соотношение их числа с общим числом жителей региона свидетельствует о тенденции к снижению данного показателя (за исключением учреждений СПО). Интересен тот факт, что похожая ситуация с относительным коэффициентом числа студентов вузов к общему числу населения наблюдается и в соседних с Тамбовским регионом областях (рис. 2), а вот ситуация с контингентом учреждений СПО и общеобразовательных учреждений складывается парадоксальная.

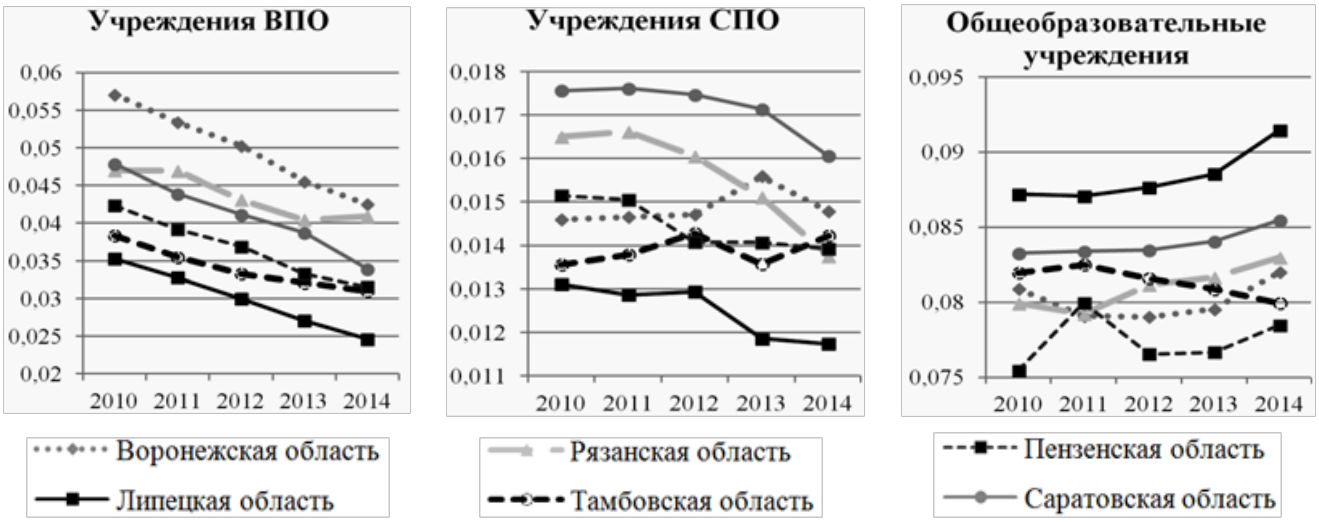


Рис. 2. *Сравнительная характеристика коэффициентов отношения числа учащихся образовательных учреждений к общему числу жителей регионов (по уровню образования)*

В то время как коэффициент отношения числа студентов СПО к общему числу жителей Тамбовской области показывает некоторый прирост (что возможно за счет перераспределения абитуриентов вузов в пользу ссузов), в соседних регионах по этому же показателю наблюдается существенный спад, и наоборот, если отношение числа учащихся общеобразовательных учреждений Воронежской, Липецкой, Рязанской, Пензенской и Саратовской областей к общему числу жителей показывает положительную динамику, то в Тамбовском регионе заметно многолетнее снижение данного коэффициента [12].

Вполне вероятно, что в последующие годы ситуация несколько изменится, так как именно с 2007 года в Тамбовской области показатель рождаемости имеет положительную динамику (с 8,9 на 1000 человек населения в 2007 году до 9,8 в 2014 году), тем не менее демографическая ситуация продолжает оставаться очень сложной, происходит заметное «старение» населения региона. Наш регион проигрывает практически всем соседям, например, в Пензенской области показатель рождаемости составляет 10,9 на 1000 человек, что, несомненно, будет сказываться и на всех остальных показателях образовательного потенциала региона.

Следующей весьма показательной характеристикой образовательного потенциала региона является, на наш взгляд, опыт деятельности и компетенции населения региона, которые можно оценить, например, через уровень и качество образования, предоставляемое жителям Тамбовской области. В этом случае можно воспользоваться несколькими характеристиками, например, результатами проводимого Министерством образования и науки Российской Федерации мониторинга деятельности образовательной организации высшего образования, оценивающего в том числе и кадровый состав учебных заведений [15]. Так, в 2015 году из общего количества государственных и негосударственных образовательных учреждений высшего профессионального образования (филиалов) пять прошли мониторинг по четырем и более показателям, семь находятся на стадии анализа достоверности предоставленных данных или на этапе проведения мероприятий по повышению эффективности деятельности, и только один филиал не выполнил проверку (табл. 3).

Таблица 3. *Сводная таблица результатов мониторинга учреждений ВПО Тамбовской области*

Выполнили четыре и более показателей	**Производится дополнительная проверка**	**Выполнили менее четырех показателей**
Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт имени С.В. Рахманинова	Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина	Тамбовский филиал Московского государственного института культуры
	Тамбовский филиал НОУ ВПО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»	
Мичуринский государственный аграрный университет	Филиал НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» в г. Уварово Тамбовской области	
Тамбовский государственный технический университет	Тамбовский филиал НАЧОУ ВПО «Современная гуманитарная академия»	
Тамбовский филиал НОУ ВПО «Российский новый университет»	Мичуринский филиал АНОО ВО Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации»	
Тамбовский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ	Тамбовский филиал НОЧУ ВПО «Академический правовой институт»	
	Филиал в г. Тамбове (Московский новый юридический институт)	

Примечание. Тамбовский филиал ФГБОУ ВО «Мичуринский ГАУ» находится в стадии реорганизации.

Полученные результаты свидетельствуют о соответствии учреждений ВПО Тамбовской области государственным стандартам оказания образовательных услуг, так как всего 7,14 % вузов региона не прошли указанную проверку (Пензенская – 0 %, Воронежская – 9,38 %, Липецкая – 10 %, Рязанская – 11,11 %, Саратовская – 11,54 %), однако лишь 35,71 % вузов и их филиалов прошли проверку без мероприятий по государственному контролю (надзору) в сфере образования за деятельностью организации, что, несомненно, снижает привлекательность регионального ВПО по сравнению с соседними областями (Воронежская – 62,5 %, Саратовская – 57,69 %, Липецкая – 50 %, Рязанская – 38,89 %, Пензенская – 25 %). Еще одним показателем, характеризующим качество получаемого образования в регионе, является, например, востребованность выпускников вузов и их трудоустройство в первый

год окончания учебного заведения. К сожалению, и здесь Тамбовская область находится в числе аутсайдеров по сравнению с соседями, так как более четверти выпускников не могут устроиться сразу после выпуска (рис. 3) [15].

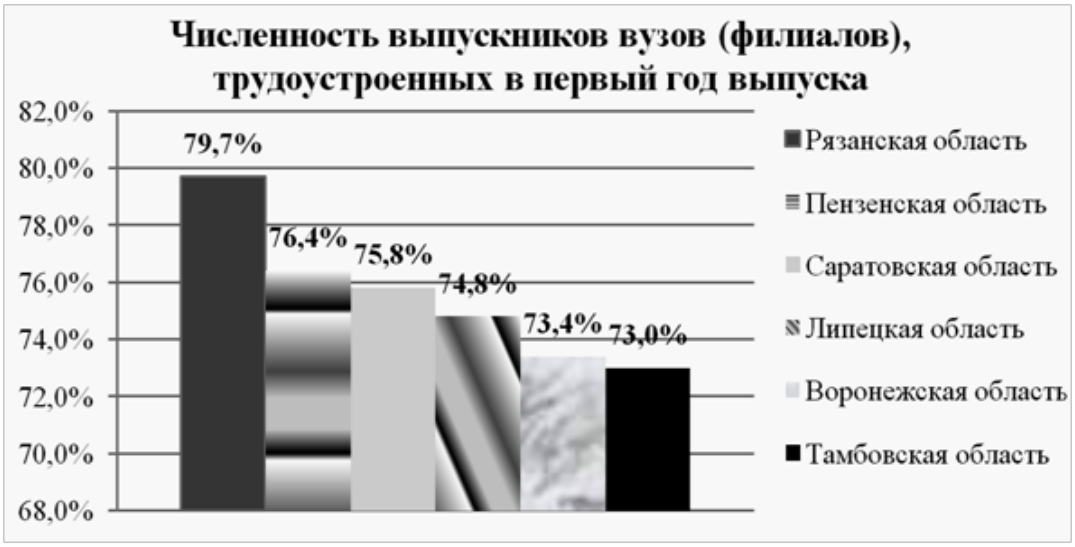


Рис. 3. *Доля выпускников 2013 г., трудоустроенных в 2014 г.*

Причин такой ситуации может быть несколько. Во-первых, невысокое качество получаемого образования, что перекликается с ранее сделанными выводами, во-вторых, переизбыток выпускаемых специалистов по одному профилю и их нехватка по другому направлению, что подтверждает анализ сведений, предоставленных Управлением образования и науки Тамбовской области (табл. 4) [14].

Таблица 4. *Региональная потребность в подготовке специалистов с высшим профессиональным образованием*

№	Направление подготовки специалистов	2013		2014	
		Выпуск	Прогноз кадровой потребности	Выпуск	Прогноз кадровой потребности
1	Естественные науки	124	46	117	88
2	Гуманитарные науки	1593	286	862	793
3	Здравоохранение	0	1350	0	605
4	Культура и искусство	137	227	149	176
5	Экономика и управление	2981	1636	1355	693
6	Геодезия и землеустройство	0	32	0	62
7	Геология, разведка и разработка полезных ископаемых	0	2	0	7
8	Транспортные средства	159	97	87	65
9	Электронная техника, радиотехника, связь	52	97	55	106
10	Химическая и биотехнологии	83	44	71	38
11	Технология продовольственных продуктов и потребительских товаров	32	90	48	69

Примечание. Цветом выделены сферы с острой нехваткой кадров, не выделены – с переизбытком.

Вполне очевидно, что такой дисбаланс спроса и предложения рабочей силы на рынке труда не только опосредованно указывает на невысокий уровень образовательного потенциала Тамбовской области, на непродуманность образовательной политики, но и на существенные проблемы в экономике региона, ведущие, например, к кадровой миграции населения, к безработице [16; 17]. Действительно, только за первое полугодие 2015 года население Тамбовской области сократилось на 1746 человек, причем такая динамика сохраняется уже не первый год (для сравнения: за тот же период 2014 года миграционное снижение составило 1444 человека). Вполне очевидно, что значительная часть мигран-

тов является взрослым, работоспособным и высококвалифицированным населением [11].

Нельзя не отметить тот факт, что администрация региона и Управление образования и науки Тамбовской области, осознавая важность сложившейся ситуации, предпринимает ряд мер по стабилизации миграционной привлекательности региона, а также по развитию кадрового потенциала в сфере реальной экономики и содействию занятости населения, например, ежегодно публикуя Атлас региональной потребности в подготовке рабочих кадров с различным уровнем профессионального образования. Такого рода анализ ситуации потребности Тамбовской области в квалифицированных кадрах позволяет спрогнозировать контрольные цифры приема в вузах и ссузах, тем самым уравновешивая спрос и предложение на кадровом рынке. Однако, на наш взгляд, данную проблему можно решить не только «сверху», со стороны работодателя, но и «снизу», со стороны образовательных учреждений региона, вернее, учреждений дополнительного образования детей.

Очень важно, чтобы выпускник школы подходил к выбору будущей профессии осознанно, соотнося собственные интересы и потребности с возможностями дальнейшего трудоустройства и карьерного роста [18]. Решить данную задачу можно не только силами профориентации, которая обычно начинается ближе к выпускному, но и вовлечением молодежи в различные кружки, секции и группы дополнительного образования детей (ДОД) как в специализированных учреждениях, так и на базе общеобразовательных школ. В настоящее время в Тамбовской области наметилась положительная динамика показателей, характеризующих деятельность организаций ДОД, причем их работе уделяется внимание не только в крупных городах региона, но и во всех районах области (табл. 5) [19].

Таблица 5. *Распределение организаций ДОД по городам и районам Тамбовской области*

Города и районы Тамбовской области	**Число учреждений дополнительного образования**
Бондарский р-н	2
Гавриловский р-н	1
Жердевский р-н	3
Знаменский р-н	2
Инжавинский р-н	3
Кирсановский р-н	1
Мичуринский р-н	2
Мордовский р-н	3
Моршанский р-н	2
Мучкапский р-н	3
Никифоровский р-н	3
Первомайский р-н	3
Петровский р-н	5
Пичаевский р-н	2
Рассказовский р-н	3
Ржаксинский р-н	3
Сампурский р-н	2
Сосновский р-н	3
Староюрьевский р-н	3
Тамбовский р-н	11
Токаревский р-н	1
Уваровский р-н	1
Уметский р-н	3
г. Тамбов	21
г. Кирсанов	3
г. Котовск	5
г. Мичуринск	11
г. Моршанск	3
г. Рассказово	4
г. Уварово	3

Необходимо также отметить, что в последние годы в регионе наблюдается не только увеличение числа организаций ДОД, а также рост доли занимающихся в такого рода организациях по отношению к общему числу населения (рис. 4). И хотя динамика не столь заметна по сравнению с соседними областями, она все-таки присутствует [12].

Рис. 4. *Характеристика функционирования учреждений дополнительного образования детей*

Кроме того, все больший интерес у детей, осваивающих дополнительные общеразвивающие программы в образовательных организациях области, вызывают техническая и туристско-краеведческая направленность, что является следствием создания необходимых условий для занятия молодежи техническим творчеством и приобщения подрас-

тающего поколения к природному и культурному наследию [19]. Это, в свою очередь, как раз и способствует продолжению обучения по направлениям: «Электронная техника, радиотехника, связь», «Геология, разведка и разработка полезных ископаемых», так востребованным в настоящее время в Тамбовском регионе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что Тамбовская область в целом обладает невысоким образовательным потенциалом, по одним показателям обгоняя своих соседей, по другим – заметно отставая от них, что перекликается, например, с результатами исследования, проведенного в рамках диагностики и мониторинга ключевых инновационно-технологических индикаторов экономики России [20]. Здесь в качестве показателей были взяты «обеспеченность образовательными услугами» (численность студентов вузов на 10000 чел. населения, чел.), «финансовая обеспеченность» (соотношение уровня оплаты труда в отрасли «Образование» с величиной прожиточного минимума трудоспособного населения) и «научная результативность» (численность защитившихся аспирантов на 100000 чел населения, чел.), в результате чего Тамбовская область заняла 26 место среди регионов России (Саратовская – 7, Воронежская – 9, Рязанская – 37, Пензенская – 46, Липецкая – 59).

В связи с этим необходимо еще раз обозначить ряд приоритетных направлений и мер, способствующих развитию образовательного потенциала Тамбовской области, а именно:

– интенсификация оцифровки регионального библиотечного фонда и организация массового доступа к оцифрованным материалам через компьютерные сети и электронные носители информации;

– повышение результатов мониторинга учреждений ВПО и СПО Тамбовской области, прежде всего, за счет качества образовательных услуг;

– формирование более гибкой образовательной политики Тамбовской области за счет тесного взаимодействия с региональными работодателями, а также интенсификации и профилизации дополнительного образования детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тренин Ю. Региональный экономический потенциал: структура и основные элементы // РИСК: Ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. 2011. № 2. С. 192–196.
2. Пономарева О.Н. Научно-образовательный потенциал региона // Аграрный вестник Урала. 2014. № 8. С. 54–57.
3. Швакова О.Н. Оценка уровня использования регионального образовательного потенциала как ресурса развития территории : автореф. дис. … канд. экон. наук. Барнаул, 2011. 24 с.
4. Смакограй Н.Е. Проблемы интеграционных связей научно-образовательного потенциала и экономического развития региона // Вестник НОУ ОНУТЦ ОАО Газпром. 2010. № 8. С. 33–36.
5. Слепак К.Б. Расчет индексов научно-образовательного потенциала регионов России // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2012. № 1. С. 145–148.
6. Кулагина Е.В. Региональные диспропорции в накоплении и реализации образовательного потенциала // Экономика региона. 2012. № 1. С. 53–62.
7. Проект «Интернет бизнес и Экономика». URL: 8cent-emails.com/osobennosti-diagnostiki-reformirovanija-obrazovatelnogo-potenciala.
8. Веснина Л.В. Разработка методики экспресс-диагностики инновационного потенциала научно-образовательной системы региона // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4-2. С. 232–235.
9. Родионов А.В. Методология развития систем управления качеством образовательного потенциала региона // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 3. С. 90–93.
10. Фельдман О.А. Образовательный потенциал системы национальной безопасности России : автореф. дис. … д-ра полит. наук. М., 2011. 44 с.
11. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Тамбовской области. URL: tmb.gks.ru.
12. Единая межведомственная информационно-статистическая система. URL: fedstat.ru.
13. Федеральная служба государственной статистики. URL: gks.ru.
14. Управление образования и науки Тамбовской области. URL: obraz.tmbreg.ru.
15. Главный информационно-вычислительный центр федерального агентства по образованию РФ. URL: miccedu.ru.
16. Гиренко Л.А., Колмыкова О.Н., Шаповалова В.А. Методы борьбы с безработицей в Тамбовской области // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2013. № 4. С. 103–109.
17. Дементьев Н.В. Влияние внешней трудовой миграции на развитие социально-трудовых отношений региона (на примере Тамбовской области) // Российское предпринимательство. 2014. № 6. С. 80–92.
18. Павловская Т.А. Формирование трудового потенциала региона в образовательной среде учреждений дополнительного образования детей // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 1. С. 154–160.
19. Голушко Т.К. Модели профильного обучения в учреждениях дополнительного образования детей. Тамбов: Центр-пресс, 2009. 263 с.
20. Екимова Н. Образовательный потенциал регионов России // Федеральное интернет-издание «Капитал Страны». URL: kapital-rus.ru/articles/article/143239.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF TAMBOV REGION: PROBLEMS AND POSSIBILITIES

© 2015

T.K. Golushko, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair "Humanitarian and science disciplines"
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Tambov (Russia)

Keywords: educational potential; education infrastructure of Tambov region; qualitative and quantitative indicators of educational services; job market; demand for graduates.

Abstract: The paper analyzes the concept of "educational potential of a region" as the multicomponent system playing the important role in social stability and social outlook of a region, as well as in modernization of its economic infrastructure. The author evaluates the educational potential indicators of Tambov region (knowledge accumulated by the society and stored on physical media, activity experience and competences of the region citizens, educational research community and education infrastructure of the Russian Federation territorial entity), and analyzes them in temporal dynamics and in comparison with the neighboring regions (Lipetsk, Penza, Voronezh, Saratov and Ryazan regions). The author revealed key problems hampering the growth of educational potential of Tambov region and suggested measures for its development (intensification of regional library stock digital remastering and organization of access to digitally remastered materials through the computer networks and data storage devices; the improvement of monitoring results of the institutions of higher and secondary vocational education of Tambov region, first of all due to the educational services quality; the development of more flexible educational policy of Tambov region by means of close interaction with regional employers, as well as by the intensification and profilisation of extended education of children).

УДК 378.14: 372.857

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В СТРАНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЙ И ЮЖНОЙ ЕВРОПЫ

© 2015

Н.Б. Грицай, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Биология»
Ровенский государственный гуманитарный университет, Ровно (Украина)

Ключевые слова: дидактика биологии; методика обучения биологии; учебные планы и программы; учебные дисциплины; учебные пособия; методическая подготовка; содержание методической подготовки; будущие учителя биологии.

Аннотация: В статье проанализированы особенности методической подготовки будущих учителей биологии в университетах стран Центральной и Южной Европы на примере Венгрии, Республик Словения, Болгария и Румыния. Раскрыто содержание учебников и учебных пособий в области методики обучения биологии. Определены ведущие ученые-методисты в каждой из стран. Установлено, что венгерские исследователи большое внимание придают мотивации обучения биологии, внедрению проблемного и электронного обучения, использованию сети Интернет. В Республике Словения методическая подготовка предусматривает изучение следующих дисциплин: «Дидактика биологии», «Практикум по дидактике биологии», «Информационно-коммуникационные технологии в биологическом образовании», «Наставничество во внеклассной деятельности» – и педагогическую практику. В Болгарии при подготовке будущих учителей-биологов применяют активное и интерактивное обучение, портфолио, компьютерно-ориентированное обучение, а также обеспечивают преподавание «Методики обучения биологии» и ряда других методически направленных дисциплин. В Румынии при изучении дидактики биологии детально знакомятся с такими вопросами, как проблемное, компьютерное обучение, групповая работа, альтернативные методы оценивания (проекты, портфолио, самооценка), а также роль учителя в формальном и неформальном образовании. Опыт европейских стран требует тщательного анализа, систематизации и обобщения, а также внедрения лучших достижений в отечественном образовании.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях реформирования системы высшего образования в Украине, ее интеграции в европейское образовательное пространство важным является изучение опыта зарубежных стран, внедрение лучших образовательных достижений в практику работы отечественных университетов. Учитывая приоритетную задачу повышения качества школьного образования, актуализируется проблема модернизации подготовки будущих педагогов. Сегодня нужно формировать в учащихся не просто знания, умения, навыки по предмету, а общие и специальные компетенции, умения творчески применять свои знания и т. п. Все это обусловливает необходимость пересмотра и совершенствования содержания, форм и методов методики обучения биологии, изменений в методической подготовке учителя биологии. В этом контексте опыт зарубежных стран, в частности европейских, будет очень существенным для развития украинской системы образования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Педагогическое образование в странах ЕС изучали С. Сапожников (Румыния, Болгария, Греция), М. Пальчук (Румыния), Е. Рангелова (Болгария), Т. Кристопчук (Словакия, Словения), М. Левринц, Н. Терентьева (Венгрия) и др. Отдельные аспекты проблемы методической подготовки будущих учителей биологии в Украине рассматривали Т. Бондаренко, Т. Буяло, Г. Жирская, Н. Мищук, И. Мороз, А. Степанюк, О. Цуруль, Л. Шаповалова и др. Однако отечественными учеными недостаточно исследована методическая подготовка будущих учителей биологии в странах Центральной и Южной Европы, несмотря на их территориальную близость к Украине.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель статьи – выяснить особенности методической подготовки будущих учителей биологии в странах Центральной и Южной Европы на примере Венгрии, Республик Словения, Болгария и Румыния.

В ходе исследования был проведен обзор литературы по проблеме методической подготовки учителей биологии, проанализировано содержание учебной литературы по дидактике биологии, учебных программ методических дисциплин университетов Венгрии, Словении, Болгарии и Румынии, определены прогрессивные черты методической подготовки в этих странах.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Высшее образование в странах Европы осуществляется на трех уровнях: бакалавра, магистра и доктора наук. В контексте предлагаемого исследования будем рассматривать только первый и второй уровень, позволяющие сформировать учителя биологии.

Венгрия. В высших учебных заведениях Венгрии будущие учителя биологии изучают следующие методические дисциплины: «Преподавание биологии» для уровня «бакалавр» (alapképzés), «Биологическое образование», «Последние достижения в области биологического образования», «Специальная методика преподавания» для уровня «магистр», «мастер» (mesterképzés).

В одном из ведущих вузов Венгрии Дебреценском университете (Debreceni Egyetem) в магистратуре по специальности «Учитель биологии» читается курс «Последние достижения в области биологического образования» (лектор – доктор Иболя Ревакне-Марковци), который предусматривает ознакомление с такими актуальными проблемами: 1) Конструктивная педагогика преподавания

биологии. Цель познания в обучении биологии. Учебники и пособия по биологии, электронные учебники. Рабочие тетради, альбомы, практические пособия; 2) Задачи теории и практики биологического образования. Доска для рисования. Методика применения микроскопа. Типы препаратов; 3) Концепция модели. Структурные, функциональные, теоретические и экспериментальные модели. Методология моделирования; 4) Использование компьютеров в обучении биологии. Электронное обучение. Проверка знаний по биологии. «Лесная школа», зоопедагогика, музейная педагогика [1].

В Университетском колледже Ньиредьхаза в институте биологии факультета наук и информационных технологий в течение трех лет готовят учителей биологии на уровне бакалавра. При изучении курса «Специальная методика», разработанного Мартой Тот Доброны (Márta Tóth Dobróné), студенты осваивают следующие темы: методика преподавания биологии (концепция, предмет, требования); конкретные задачи преподавания биологии в формировании личности; методы преподавания и обучения; мотивационные возможности преподавания биологии, развитие познавательных навыков; документы в преподавании биологии; средства обучения биологии; мониторинг успешности учащихся; роль наблюдений и экспериментов в биологическом образовании; формы организации обучения биологии; организационные и методические вопросы внеклассных мероприятий по биологии; методы педагогической деятельности: демонстрация, лекция, объяснение, рассказ, контроль, оценка эффективности. На занятиях студенты анализируют учебные программы, составляют планы уроков, проекты, мультимедийные презентации, самостоятельно работают с учебной и учебно-методической литературой [2].

Среди биологов-методистов следует назвать таких ученых, как Иштван Кочур (István Kacsur), Геза Добо (Géza Dobó), Дёрдь Фозекош (György Fazekas), Ева Боджар (Éva Bodzsár), Ирен Бекафи (Irén Békefi), Иболя Ревакне-Марковци (Ibolya Revákné-Markóczi), Жолт Каркуш (Zsolt Karkus), Эржибет Кропог и др.

В книге Дёрдя Фозекоша представлено научное исследование проблем биологического образования [3]. Венгерский ученый Геза Добо является автором многочисленных пособий по методике обучения биологии, в частности «Преподавание биологии» [4], «Биологическое образование» [5] и др.

В ряде изданий книги «Преподавание биологии» под редакцией Иштвана Кочура раскрыто содержание и структура обучения биологии, охарактеризованы методы обучения (наблюдение, описание, эксперимент), указаны особенности групповых и индивидуальных работ, раскрыта методика проведения контроля знаний и критерии оценки, сущность воспитательной работы учителя. Особое внимание уделено методике преподавания различных разделов биологии, в том числе цитологии, генетики, эволюционного учения и др. [6].

Достаточно ценным является современное руководство по методике обучения биологии под редакцией Евы Боджар, в котором отражены следующие вопросы: методология обучения биологии, методика обучения биологии как наука; мотивация в преподавании биологии; содержание биологического образования; планирование уроков биологии; организационные формы обучения; внеклассная деятельность по биологии; экологическое образование; методы и средства преподавания биологии; использование учебника биологии и другой учебной литературы; применения сети Интернет в обучении биологии; контроль знаний учащихся по биологии и т. п. [7]. Актуальными для венгерских ученых-методистов является использование учебных проектов, проблемного, личностно- и исследовательско-ориентированного обучения.

Республика Словения. В Словении функционирует всего три государственных университета: Университет Любляны, Университет Марибора и Приморский университет.

Будущих учителей биологии готовят на факультете естественных наук и математики Университета г. Марибор (Univerza v Mariboru). Бакалавры обучаются 3 года (6 семестров, 180 ECTS), а магистры – 2 года (4 семестра, 120 ECTS). Подготовка учебных программ частично финансируется ЕС.

Для студентов магистратуры обеспечено преподавание следующих дисциплин: «Дидактика биологии», «Практикум по дидактике биологии», «ИКТ в биологическом образовании», «Наставничество во внеклассной деятельности», а также проведение педагогической практики по биологии. Лектор названных дисциплин – Андрей Шорго (Andrej Šorgo), заведующий кафедрой дидактики биологии, который активно занимается исследованием ИКТ [8].

Учебным планом магистратуры по дисциплине «Дидактика биологии» предусмотрено 7 кредитов ECTS. На лекциях рассматриваются следующие вопросы: предмет дидактики биологии; специфика дидактики биологии и методики преподавания биологии; модели преподавания биологии в Словении и мире; учебные планы и программы биологических линий в начальной и средней школе; модель педагогического содержания и технические знания; компетенции в области образования; планирование урока, постановка целей, стратегия преподавания и обучения; дидактические принципы; методы работы в классе; формы обучения; проверка и оценка работы школы; исследовательско- и проблемно-ориентированное обучение; учебные пособия и оборудование; ИКТ в образовании; обучение эволюции и др.

На семинарах будущие учителя представят свои знания по избранным темам. Лабораторные занятия предусматривают практическую работу студентов: подготовку планов уроков, разработку учебных пособий, методических материалов, мультимедийных презентаций, а также микропреподавание.

В Университете Любляны (Univerza v Ljubljani) на педагогическом факультете готовят учителей по двум предметам: биология-химия, биология-физика, биология-домохозяйство, биология-техника.

Программа обучения первой степени (4 года, 240 кредитов ECTS) направлена на подготовку учителей начальных и некоторых средних школ, которые усваивают основные знания, умения и навыки в двух предметных областях. В течение I–IV курсов преподается дисциплина «Дидактика биологии», на которую предусмотрено 19 кредитов.

Кроме того, интересны курсы «Дидактика с основами ИКТ», «Педагогическая методология» и др.

Для работы в гимназиях студенту нужно освоить программу обучения второй степени – магистратуру, где предусмотрено изучение таких дисциплин методического направления, как «Избранные разделы биологии с дидактикой», «Внешкольные занятия по биологии», «Экологическое образование» и др.

Преподавание дидактики биологии и методично ориентированных дисциплин на факультете обеспечивают Грегор Торкар (Gregor Torkar) и Елка Стргар (Jelka Strgar). Г. Торкар проводит научные исследования в области экологического образования, изучает отношение будущих учителей к природе, влияние ценностей педагога на образовательную и воспитательную работу по охране природы [9]. Е. Стргар исследует проблемы повышения интереса студентов к биологии, мотивацию учебно-познавательной деятельности, а также методику изучения отдельных тем в средней школе [10].

На биотехническом факультете Люблянского университета готовят учителей биологии по педагогической магистерской учебной программе второй степени «Биологическое образование». Обучение длится два года и составляет 120 кредитов. Цель программы подготовки – воспитание биологического и педагогического высококвалифицированного и мотивированного учителя биологии, который будет отвечать на вызовы времени в процессе преподавания биологии в гимназиях, средних технических и профессиональных школах.

В течение 1–3 семестров методистами-биологами Елкою Стргар (Jelka Strgar) и Изтоком Томажичем (Iztok Tomažič) для студентов-биологов читается основная дисциплина методического направления – «Дидактика биологии» (16 кредитов). Основные вопросы курса: важность и использование живых организмов в биологии; формы учебно-воспитательной работы; основные методы и приемы учебной работы; средства обучения биологии; учебные планы и программы по биологии; основы планирования учебного процесса, таксономия знаний (Bloom, Marzano, Wiggins); реализация учебного процесса (использование соответствующих форм и методов работы, управление учебным процессом); оценка учебного процесса; методика проведения лабораторных работ, экспериментов и полевых работ; школьная документация; система образования в Словении и зарубежных странах.

В течение двух лет учебы студенты проходят педагогическую практику, которую оценивают после публичной защиты портфолио.

Интересными выборочными дисциплинами, важными для методической подготовки учителей биологии, считаем «Одаренность и творчество в школе», а также «Организмы в обучении биологии». Стоит отметить, что под руководством И. Томажича функционирует виварий, где студенты имеют возможность ухаживать за живыми организмами, наблюдать за их поведением и выполнять опыты. Кроме того, ученый является соавтором пособия для учителей «Волк как модельный организм в преподавании биологии», в котором раскрыта методика изучения живых организмов в преподавании биологии [11].

Республика Болгария. Результаты научного поиска свидетельствуют, что в Болгарии есть много специалистов, научная направленность которых – «методика обучения биологии». Например: Наташа Цанова, Надежда Райчева, Грозданка Ставрева, Ася Асенова, Светлана Ангелова, Елка Радославова и др.

Среди современных болгарских ученых-методистов считаем целесообразным выделить Наташу Цанову и Надежду Райчеву (Софийский университет имени Святого Климента Охридского), авторов книги «Методика обучения биологии – теория и практика». В монографии раскрыта общая концепция методики преподавания биологии как науки и учебной дисциплины в высшей школе; представлены теоретические идеи и технологии, основные проблемы методологии преподавания биологии, а именно: модель специалиста – учителя биологии; задачи обучения биологии; биологическое образование в средней школе; выбор и структурирование учебного материала; учебный процесс по биологии, учебные задачи по биологии, формы организации, методы обучения; контроль в процессе обучения биологии; теории обучения и др. [12]. В другой работе ученые разработали целостную педагогическую технологию подготовки студентов в области методики обучения биологии, которая обеспечивается взаимосвязью информационного, операционно-преобразовательного и рефлексивного элементов. Специальные задания по дидактике биологии направлены на формирование профессиональной компетентности учителя [13].

В Софийском университете «Св. Климент Охридский» функционирует бакалаврская и магистерская программа по специальности «Учитель биологии с преподаванием на английском языке». Бакалавры изучают обязательные дисциплины – «Методика обучения биологии» и «Методика и техника учебного эксперимента по биологии», а среди выборочных дисциплин – «Электронное и дистанционное обучение в биологическом образовании», «Внеклассная работа по биологии», «Экологическое образование и воспитание», «Прикладная психология в биологическом образовании». Магистрантам предложены следующие дисциплины: «Инновационные технологии в обучении биологии», «Межпредметные связи в обучении биологии», «Управление качеством биологического образования в средней школе», «Педагогическое конструирование и компьютерные технологии в обучении биологии».

В учебном плане Пловдийського университета «Паисий Хилендарский» предусмотрено преподавание дисциплин методического направления: «Методика обучения биологии», «Методика и техника учебного эксперимента по биологии», «Рефлексия в обучении биологии», «Экологическое образование и воспитание». Ценным также считаем

учебник по методике обучения биологии Грозданки Ставревой, в котором систематизированы, дополнены и обобщены теоретические и прикладные достижения в методике обучения биологии. Книга состоит из трех частей, 6 глав и тематических комплексов: «Введение в методику обучения биологии»; «Теория обучения биологии. Методология» (методологические основы, компоненты системы обучения биологии, методические понятия, теория биологического образования); «Теория обучения биологии – стратегии и технологии» (организационные системы и формы обучения биологии). В учебнике методическая наука и дисциплина рассматривается как триединая модель «методология – стратегия – технологии», что, по мнению автора, является моделью прогрессивного развития методики обучения [14].

Болгарские ученые большое значение придают педагогической практике студентов, а также предлагают применять в подготовке будущих учителей инновационные технологии: портфолио, проектное, активное и интерактивное, компьютерно-ориентированное обучение, обучение через сотрудничество и др.

Особенно актуальными в современной методической подготовке считаем труды Аси Асёновой и Камелии Йотовской по использованию ИКТ в профессиональной подготовке будущих учителей биологии, внедрению электронного, мобильного обучения в вузе [15–16].

Румыния. В Румынии студенты, желающие освоить профессию учителя биологии, заключают контракт с отделом подготовки учителей университета и факультативно изучают дисциплины педагогического модуля, в частности «Дидактику специальности».

В Университете имени Александра Иоана Куза города Яссы (Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iaşi) на биологическом факультете для бакалавров (licenţă, 3 года, 180 кредитов) выделен факультативный педагогический модуль объемом 30 кредитов, в который входит педагогика, педагогическая психология, дидактика специальности, курсы по выбору, педагогическая практика, а также итоговое оценивание дидактического портфолио студента.

В программе дисциплины «Дидактика специальности (биологии)» рассматриваются следующие темы: учебный план и его структура, школьный учебник, проектирование обучения, урок как основная форма организации обучения, структура и типы уроков, традиционный и современный урок, анализ и оценка уроков, обучение путем исследования и открытия, методы обучения, организация обучения в малых группах, кооперативное обучение, стратегии обучения, средства обучения, оценки, дидактические принципы и т. п.

В плане для магистров (master, 2 года, 120 кредитов) психолого-педагогический модуль (30 кредитов) включает обязательные дисциплины («Проектирование и управление образовательными программами», «Дидактика отрасли и развитие дидактики специальности: средняя школа, лицей, университет»), педагогическую практику и выборочные дисциплины («Учебная коммуникация», «Интегрированное образование», «Современная доктрина образования» и т. п.).

В Северном университетском центре Бая-Маре Технического университета Клуж-Напока (Centrul Universitar Nord din Baia Mare, Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca) на факультете наук преподавание «Дидактики биологии» в 3 семестре для бакалавров-биологов обеспечивает Стелла-Габриэла Жела (Stela-Gabriela Jelea). В учебной программе предусмотрены следующие темы. 1. Цель и значение «Дидактики специальности (биологии)». Куррикулум по биологии в гимназиях и лицеях. 2. Применение дидактических принципов на уроках биологии. 3. Реформирование учебных планов и школьных программ; проектирование и организация уроков биологии; типы уроков; создание образовательных ресурсов и учебных стратегий; документация по проектированию обучения; классические и современные средства обучения; конкретные стратегии обучения; методы обучения; компьютерное обучение; организация и проведение индивидуальной и групповой работы; кооперативное обучение. 4. Оценка работы школы на основе учебных целей. 5. Проектирование единиц содержания.

В Западном университете Тимишоара (Universitatea de Vest din Timisoara) на факультете химии, биологии и географии для бакалавров курс дидактики биологии преподает Николета Яновичи (Nicoleta Ianovici). В ее пособии «Дидактика биологии – лекционный курс и семинары» подробно раскрыто содержание дисциплины. 1. Требования к учебной работе. Учебные компетенции. Стили обучения. Мотивация. Профиль учителя биологии. 2. Процесс образования в Румынии. Национальный куррикулум. 3. Учебные технологии. Методология дидактики. Методы и средства обучения биологии. 4. Педагогическое проектирование. 5. Оценка работы школы в зависимости от целей. Альтернативные методы оценивания (проект, эссе, портфолио, самооценка). Тесты. Успеваемость школьников. 6. Учитель биологии и его роль в формальном и неформальном образовании. 7. Организация и проведение педагогической практики. Журнал педагогической практики. Портфолио [17].

Н. Яновичи исследует проблему успеваемости по биологии, методы обучения и оценки, проведение педагогической практики студентов [18–19].

В Университете Орадя (Universitatea din Oradea) на факультете наук «Дидактику биологии» для будущих учителей преподает Марианна Маринеску (Mariana Marinescu), автор многочисленных статей по методике обучения биологии, книг «Современные тенденции и принципы обучения» (2007, 2009), «Европейское измерение образования» (2008), «Новое образование в обществе зна-

ний » (2013), а также пособия «Дидактика биологии. Теория и практика» (2010) [20]. Это пособие является источником информации не только для научно-педагогической подготовки студентов, но и для учителей-практиков.

Румынские ученые активно внедряют альтернативные стратегии обучения (проблемное, проектное, эвристическое, компьютерное обучение) [21]. При оценке учебных достижений применяют альтернативные методы оценивания, в частности портфолио [22].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Таким образом, по результатам анализа содержания, форм и методов методической подготовки будущих учителей биологии в высших учебных заведениях стран Центральной и Южной Европы (членов ЕС) можно сделать вывод, что в этих странах методической подготовке уделяется достаточное внимание, а именно: в университетах преподают дидактику (методику обучения) биологии и другие курсы методического направления, содержание которых отражает современное состояние науки и практики; широко применяют традиционные и инновационные формы, методы и технологии обучения; большое значение придают проведению педагогической практики в средних школах, использованию ИКТ в подготовке студентов и т. п.

Спецификой методической подготовки в Венгрии является внедрение проблемного, кооперативного и электронного обучения. В Словении особое место отводят подготовке будущих учителей биологии к использованию живых организмов в обучении биологии, ознакомлению студентов с ИКТ. В Болгарии при подготовке будущих учителей-биологов применяют активные и интерактивные методы обучения, портфолио, компьютерно-ориентированное обучение, а также обеспечивают преподавание ряда методически направленных дисциплин. В Румынии при изучении дидактики биологии подробно знакомятся с проблемным, компьютерным обучением, групповой работой учащихся, альтернативными методами оценивания, а также отводят 30 кредитов на преподавание факультативного педагогического модуля.

Перспективными считаем исследования состояния методической подготовки будущих учителей биологии в странах Западной Европы и США.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. A biológia tantárgypedagógia legújabb eredménye. URL: metodika.science.unideb.hu/node/4?q=node/115.
2. Szakmódszertan (Növénytan). URL: zeus.nyf.hu/~modszertan/uj_lap_117.htm.
3. Fazekas G. A biológia-tanítás tudományos vizsgálata (1960–1974). Budapest: Tankönyvkiadó, 1975. 182 old.
4. Dobó G. A biológia tanítása. Budapest: Tankönyvkiadó, 1979. 197 old.
5. Dobó G. A biológia tantárgypedagógiája: tanárképző főiskola. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994. 194 old.
6. A biológia tanítása / Dr. Kacsur István (szerkesztette). Budapest: Tankönyvkiadó, 1987. 342 old.
7. Kézikönyv a biológiatanítás módszertanához / szerk. Bodzsár Éva. Szeged: Trefort, 2005. 250 old.
8. Šorgo A., Verčkovnik T., Kocijančič S. Information and Communication Technologies (ICT) in Biology Teaching in Slovenian Secondary Schools // Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 2010. № 6. S. 37–46.
9. Torkar G. Vplivi učiteljevih vrednot na njegovo vzgojno izobraževalno delovanje na področju varstva narave: doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, 2006. 206 s.
10. Strgar J. Motivacija obiskovalcev kot izhodišče za pedagoško delo v Botaničnem vrtu Univerze v Ljubljani : doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, 1998. 296 s.
11. Tomažič I., Nagode D. Volk kot modelni organizem za pouk biologije: priročnik za učitelje biologije. 2013. URL: dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-EGFGXKZ4.
12. Цанова Н., Райчева Н. Методика на обучението по биология – теория и практика. София: Pensoft, 2012. 381 с.
13. Райчева Н., Цанова Н. Методика на обучението по биология (задачи за формиране на професионални компетентности на учителя). София: Pensoft, 2012. 159 с.
14. Ставрева Г. Методика на обучението по биология: учебник. Пловдив: Паисий Хилендарски, 2010. 270 с.
15. Асенова А., Йотовска К. Ключовите компетенции на учителя по биология в контекста на електронното обучение. София: Изд. Д. Убенова, 2011. 159 с.
16. Асенова А., Йотовска К., Дулев П. Университетски курс за мобилно обучение (технологични и педагогически аспекти). София: Изд. Технически университет, 2014. 98 с.
17. Ianovici N. Didactica Biologiei – suport de curs şi seminar. Timişoara: Ed. Mirton, 2006. 194 p.
18. Diminescu N., Ianovici N. Caiet metodic pentru practica pedagogică la Biologie. Timişoara: Ed. Mirton, 2002. 81 p.
19. Ianovici N., Frenţ A. Metode didactice în predare, învăţare şi evaluare la Biologie. Timişoara: Ed. Mirton, 2009. 167 p.
20. Marinescu M. Didactica biologiei. Teorie şi aplicaţii. Piteşti: Editura Paralela 45, 2010. 294 p.
21. Simó Réka K., Szállassy N. Alternatív oktatási stratégiák alkalmazása a biológia tanítása során. A XI. osztályban. Didaktikai kísérlet // Romanian Journal of Education. 2010. Volum 1. № 3-4. P. 71–84.
22. Stan C. Portofoliul didactic, o metodă alternativă viabilă de evaluare. URL: asociatia-profesorilor.ro/portofoliul-didactic-o-metoda-alternativa-viabila-de-evaluare.html.

THE METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS IN THE COUNTRIES OF CENTRAL AND SOUTHERN EUROPE

© 2015

N.B. Grytsai, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Biology"
Rivne State University of Humanities, Rivne (Ukraine)

Keywords: didactics of biology; methods of teaching biology; curricula and syllabi; academic disciplines; teaching guides; methodological training; content of methodological training; future biology teachers.

Abstract: The paper analyzes the main characteristics of methodological training of future biology teachers at the universities of the countries of Central and Southern Europe on the examples of Hungary, the Republic of Slovenia, the Republic of Bulgaria and Romania. The author describes the contents of biology textbooks and teaching guides and identifies the leading scientists-methodologists of each country. It was found out, that the Hungarian biologists-methodologists pay great attention to motivation in teaching biology, introduction of problem-based and e-learning, and using the Internet. The methodological training in the Republic of Slovenia involves the study of the following courses: "The didactics of biology", "The practicum on biology didactics", "The informational and communicative technologies in biology education" and "The supervision in the out-of-class activity", as well as the teaching practice. In Bulgaria, when training future biology teachers, they apply active and interactive studying, portfolio, computer-based learning, and provide teaching of "The methods of teaching of biology" and a number of other methodically aimed disciplines. In Romania, when learning the biology didactics, the students study such issues as problem learning, e-learning, group work, alternative assessment methods (projects, portfolios, self-evaluation), as well as the role of a teacher in formal and non-formal education. The experience of European countries requires careful analysis, systematization and generalization, as well as the introduction of the best achievements into national education.

УДК 37.01

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2015

М.В. Гузева, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий
Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь (Россия)

Ключевые слова: здоровье; культура здоровья; здоровый образ жизни; средства масс-медиа; медиаобразование; медиапедагогика; педагогический потенциал; воспитание; высшее образование; студенческая молодежь.

Аннотация: Здоровье человека, выступая общественно важным составным, объективно необходимым элементом, организующей действенной силой человеческой активности, находится в тесной взаимосвязи с его образом жизни. Здоровый образ жизни включает в себя комплекс оздоровительных мероприятий, форм и способов повседневной и культурной жизнедеятельности человека. Знания в области ЗОЖ, активно заинтересованное валеоповедение, мы определяем как культуру здоровья, которую необходимо воспитывать у студенческой молодежи, целенаправленно формируя чувство ответственности за свое здоровье и здоровье окружающих людей. Особую актуальность в условиях информационного общества приобретает целенаправленный процесс и результат воспитания и обучения индивида с помощью материалов медиа – медиаобразование. Использование педагогического потенциала медиаобразования, на наш взгляд, является основой успешного формирования здорового образа жизни студенческой молодежи. С целью подтверждения данной гипотезы было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», в котором приняли участие 30 человек – студентов 2 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование». В статье приводятся результаты данного исследования, определены условия формирования потребности и установок на здоровый образ жизни у студенческой молодежи в современных информационных реалиях.

Здоровье является общечеловеческим, национальным, государственным и индивидуальным достоянием и ценностью.

Термин «здоровье» не имеет однозначной формулировки. Сегодня установлено около шестидесяти определений данного понятия, однако ни одно из них не может раскрыть его в полном объёме, так как сам человек неоднозначен как внешне, так и внутренне. Неоднозначны его поведение и восприятие, взгляды и мысли, поступки и реакции.

В далекую бытность «здоровье» определяли как отсутствие болезней: если человек не болен, значит, он здоров. Со временем отношение к феномену «здоровья» изменилось, поскольку современного человека уже не устраивает только отсутствие болезней. Современное понятие «здоровье» трансформировалось в более широкое представление о человеке как существе, в первую очередь, социальном, а не только биологическом.

По определению ведущих специалистов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), *здоровье* – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни и физических дефектов, поэтому проблема здоровья – это большая философская, медицинская, социальная, психологическая и педагогическая проблема. Проблемы здоровья широко представлены в научной литературе. Фундаментальные вопросы, связанные со здоровьем человека, раскрываются в работах Н.М. Амосова, П.К. Анохина, Р.М. Баевского, И.И. Брехмана, Г.А. Кураева, В.В. Колбанова, А.М. Митяева, Ю.П. Лисицына, В.П. Петленко, В.А. Смирнова, Л.Г. Татарникова, Ю.П. Шорина, А.Г. Шуриной и др.

Здоровье всегда выступало общественно важным составным, объективно необходимым элементом, организующей действенной силой человеческой активности. Здоровье человека находится в тесной взаимосвязи с его образом жизни – одной из важнейших биосоциальных категорий, интегрирующих представления об определенном виде жизнедеятельности человека, характеризующейся особенностями повседневной жизни, охватывающими его трудовую деятельность, быт, формы использования свободного времени, удовлетворение материальных и духовных потребностей, участие в общественной жизни, нормы и правила поведения. Анализируя образ жизни человека, в качестве основных особенностей выделяют социальную, трудовую и физическую активность индивидуума. Зависимый от социально-экономических условий, образ жизни влияет на мотивы деятельности человека, на состояние здоровья и функциональные возможности организма, чем и объясняется значительное многообразие вариантов образа жизни различных людей.

Понятие «здоровый образ жизни» является концентрированным выражением взаимосвязи образа жизни и здоровья человека. Здоровый образ жизни (ЗОЖ) объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья и развития условиях. Основу здорового образа жизни составляет выбор способа жизни самим человеком. Это и стремление к физическому совершенству, к достижению душевной гармонии, исключение саморазрушающего поведения, соблюдение гигиенических правил, полноценное питание, закаливание организма, умение управлять своими эмоциями, организация оптимального двигательного режима, развитие личной самодисциплины, то есть комплекс оздоровительных мероприятий, форм и способов повседневной и культурной жизнедеятельности человека. Знания в области ЗОЖ, активно заинтересованное валеоповедение мы можем определить как культуру здоровья, которую необходимо воспитывать у студентов, целенаправленно фор-

мируя чувство ответственности за свое здоровье и здоровье окружающих людей. Культура здоровья заключается в осознанной личностью жизненной необходимости здорового образа жизни.

Формирование здорового образа жизни у студенческой молодежи имеет чрезвычайное значение. Студенческая молодежь, являясь частью молодежи как социально-демографической группы, характеризуется следующими специфическими признаками: наличием учебной деятельности, нацеленной на получение избранной профессии; принадлежностью к одному определенному возрасту, который обычно соответствует 17–25 годам. В ситуации формирования новых социальных практик современной студенческой молодежи (увеличение нагрузок, изменение ритма и усложнение социальной жизни) приоритетными ценностями становятся высокий доход, профессиональная карьера. Основные интересы и ценностные установки молодежи в большинстве случаев связаны с техническими средствами коммуникации, информационными технологиями, формирующими виртуальную среду обитания, вытесняя из системы жизненно-важных ценностей категорию здоровья.

Здоровье по своей сути должно быть первейшей и основной потребностью человека, но удовлетворение этой потребности, доведение ее до оптимального результата носит сложный, своеобразный, часто противоречивый характер и не всегда приводит к необходимому результату. Такое положение обусловлено рядом следующих факторов:

– положительная мотивация на бережное отношение к своему здоровью у молодежи не имеет достаточного уровня в силу низкой общей культуры здоровья;

– слабо сформирован приоритет сохранения здоровья в иерархии потребностей современного человека, ориентированного на материальный достаток и материальное благополучие;

– недостаточно используются потенциальные возможности СМИ в процессе формирования ценностных установок ЗОЖ у подрастающего поколения.

Жизнь современного человека невозможно представить без средств массовой информации (СМИ), являющихся самым влиятельным социальным институтом, моделирующим и формирующим общественное сознание за счет доступности и оперативного предоставления информации, охвата аудитории, социальной ориентированности и др.

Особую актуальность в условиях информационного общества приобретает медиапедагогика, являясь отраслью педагогики, определяющей закономерности развития личности в процессе медиаобразования.

Медиаобразование в нашем представлении – это целенаправленный процесс и результат воспитания и обучения индивида на материалах медиа и с помощью материалов медиа. Проблеме российского медиаобразования в разные годы были посвящены исследования А.В. Федорова, А.В. Шарикова, И.С. Левшиной, С.Н. Пензина, Г.А. Поличко, А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова и др.

Целью медиаобразования является создание внешних и внутренних условий для медиаразвития индивида в процессе усвоения им ценностей культуры, воспитания и самовоспитания, развития и социализации на материале средств массовой коммуникации. Медиаразвитие индивида определяется нами как преимущественно прогрессирующий процесс закономерного совершенствования компетенций индивида в соответствии с условиями информационного общества, ориентированного на качественное изменение методики и технологии получения и усвоения информации [1].

Термин «потенциал» происходит от латинского «potentia» и означает мощь, силу, возможность. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова термин «потенциал» трактуется как «…степень мощности в каком-нибудь отношении, совокупность средств, возможностей…» [2]. В «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова «потенциал» определяется в первом значении как физическое понятие, характеризующее величину потенциальной энергии в определенной точке пространства, во втором значении – как совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания, сохранения чего-нибудь [3]. В Большой Советской Энциклопедии термин «потенциал» определяется как «… средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенных целей, осуществления плана; решения какой-либо задачи; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [4].

Направленный анализ энциклопедической и научной литературы показал, что «потенциал» является многозначным понятием. Относительно гуманитарных наук, термин «потенциал» используется в качестве синонима таких понятий, как «ресурс», «возможность», «резерв».

В педагогической науке категория потенциала наиболее широко используется в словосочетании «педагогический потенциал», понимаемом как совокупность взаимозависимых и взаимосвязанных возможностей системы, способных обусловливать личностное развитие человека [5].

Сегодня в педагогической науке активно изучается педагогический потенциал медиаобразования. Как нам представляется, рассмотрение педагогического потенциала медиаобразования основано на следующих положениях:

– медиаобразование по отношению к личности существует в потенциальной и реальной форме бытия и является результатом обучения и воспитания с помощью и на материалах медиа;

– структура потенциала медиаобразования выражена следующими компонентами: когнитивный – знания о масс-медиа: средствах и технологиях; технологический компонент характеризуется готовностью к планированию и организации информационного поиска; аксиологический компонент включает постижение транслируемых идеалов, норм, ценностей, ценностных ориентаций.

Под педагогическим потенциалом медиаобразования мы понимаем подвижную систему, обеспечивающую воспитание и образование личности, ее социализацию на материалах медиа и с помощью материалов медиа.

Использование педагогического потенциала медиаобразования, на наш взгляд, является основой

успешного формирования здорового образа жизни студенческой молодежи. С целью подтверждения данной гипотезы было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет». В исследовании приняли участие 30 человек – студентов 2 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», по 15 человек в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах.

Экспериментальное исследование, проводившееся в течение учебного года, проходило в 3 этапа.

Целью исследования на констатирующем этапе эксперимента стало выявление уровня сформированности потребности и установок на здоровый образ жизни у студентов университета.

Результаты диагностики показали следующее – 7 студентов из ЭГ и 8 студентов из КГ ответили, что заботятся о своем здоровье. При этом только 2 студента из ЭГ и 3 студента из КГ посещают спортзал во внеучебное время. По 7 студентов опрошенных как в ЭГ, так и в КГ имеют представления о здоровом образе жизни. Так, 4 студента из КГ и 5 из ЭГ считают, что здоровье – это отсутствие болезней. Необходимость заботы о своем здоровье отметили 7 студентов из КГ и 9 студентов из ЭГ. Только 3 студента из ЭГ и 4 из КГ придают значение своему питанию и следят за ним. Из 30 опрошенных студентов никто не занимается закаливанием. Свое здоровье как удовлетворительное оценивают 10 студентов из КГ и 9 студентов из ЭГ. Не занимаются физической культурой из-за нехватки времени 4 студента из ЭГ и 6 студентов из КГ, остальные – из-за отсутствия интереса. Представления о пользе витаминов имеют 14 студентов из КГ и 13 студентов из ЭГ. О возможном вреде от чрезмерного употребления витаминов знают 2 студента из КГ и 3 студента из ЭГ. Информацию о здоровом образе жизни 13 студентов из ЭГ и 12 студентов из КГ получают в процессе изучения дисциплин, предусмотренных учебным планом: «Здоровьесберегающие технологии в школе», «Анатомия и возрастная физиология», «Основы педиатрии и гигиены». Информацию о ЗОЖ из СМИ получают 2 студента из ЭГ и 3 студента и КГ.

В результате анализа анкет, бесед и наблюдений, нами были разработаны уровни сформированности осознанной потребности в здоровом образе жизни молодых людей. Так, высокий уровень определяется четким, полным представлением о ЗОЖ; умением раскрыть и сформулировать содержание основных понятий ЗОЖ; знанием правил безопасности в быту; знанием ценностных ориентаций ЗОЖ, согласуемых с поведением: отсутствием вредных привычек, занятием спортом, контролем за своим питанием, режимом труда и отдыха, проведением профилактических медосмотров и мероприятий по укреплению своего здоровья; наличием прочных гигиенических навыков; умением заботиться о своем здоровье, т. е. в таком случае отношение к здоровью и к ЗОЖ оценивается как устойчивое, активно-деятельностное.

Средний уровень определяется отсутствием полноты представлений о ЗОЖ; умением в целом раскрыть и сформулировать содержание основных понятий ЗОЖ; знанием правил безопасности в быту; отсутствием устойчивой валеологической позиции и валеонаправленного поведения: наличием вредных привычек (курение, редкое употребление алкоголя), нерегулярным занятием спортом, нарушением режима труда и отдыха, питания; проведением профилактических медосмотров; наличием не прочных гигиенических навыков и намерений заботиться о своем здоровье, т. е. когда отношение к ЗОЖ и к своему здоровью не отличается ярко выраженным устойчивым характером.

Низкий уровень определяется общим представлением о здоровом образе жизни; умением в целом раскрыть и сформулировать содержание основных понятий ЗОЖ; рассогласованностью ценностных ориентаций и поведения: наличием вредных привычек, эпизодичным занятием спортом, отсутствием режима труда и отдыха, питания; бессистемным проведением профилактических медосмотров; отсутствием прочных гигиенических навыков и намерений заботиться о своем здоровье, т. е. это – эпизодически-фрагментарное отношение к здоровому образу жизни.

В соответствии с выдвинутой гипотезой, согласно которой процесс формирования потребности и установок на здоровый образ жизни у студенческой молодежи будет протекать более эффективно при условии использования в учебно-воспитательном процессе вуза средств массовой информации, нами изучалась роль СМИ в жизни современной студенческой молодежи. В результате анкетирования мы выяснили, что большинство респондентов – 12 студентов из ЭГ и 11 студентов из КГ смотрят ТВ крайне редко, 4 студента из ЭГ и 5 студентов из КГ отводят просмотру телепередач по 2–3 часа в день. 14 студентов (из ЭГ и КГ) слушают радио фоном около 2–3 часов в день, 2 студента не слушают радио вообще. На вопрос: «Читаете ли Вы газеты и/ или журналы?» – 13 студентов ответили, что читают редко, 3 студента признались, что не читают вообще. Однако на вопрос: «Являетесь ли Вы пользователем сети Internet?» – 100 % опрошенных ответили утвердительно. Таким образом, данные анкетирования подтверждают факт безоговорочного главенства сети Internet по сравнению с другими СМИ (телевидение, радио, печать), и как следствие, сеть Internet является самым значимым каналом получения информации.

На формирующем этапе эксперимента нами были определены условия формирования потребности и установок на здоровый образ жизни у студенческой молодежи в современных информационных реалиях. К первому условию относим использование средств массовой информации (телевидение, сеть Internet) с целью формирования системы знаний и взглядов на сущность феномена «здоровье», «здорового образа жизни».

К средствам массовой информации относятся все средства распространения информации, которые характеризуются обращенностью к массовой аудитории, общедоступностью, корпоративным характером производства и распространения информации. В своей работе мы широко использовали возможности сети Internet, где с помощью сервиса YouTube, предоставляющего услуги видеохостинга, осуществлялся просмотр документальных фильмов по обозначенной проблематике: «Еда: живая и

мертвая», «Химия нашего тела. Витамины», «Гены и наследственность», «Старинные рецепты здоровья и долголетия. Пища богов» – документальный сериал, «Совершенно секретно. Страсти по диете. Документальное расследование», «Тайны доисторической медицины» и др.

Второе условие подразумевает разработку и внедрение комплекса как учебных, так и воспитательных мероприятий с использованием медиаресурсов, предусматривающих участие студентов в открытом университетском смотре-конкурсе «Самая здоровая академическая группа СКФУ» (3 этапа на протяжении учебного года); организацию тематических фотовыставок («Я и спорт», «Спорт в моей жизни»); посещение спортивных соревнований, организованных кафедрой физической культуры СКФУ; флешмоб («Мы за здоровый образ жизни»); проведение тематических круглых столов и кураторских часов. Каждое мероприятие сопровождалось видеорядом, подготовленным студентами, что способствовало более глубокому осмыслению информации и событий, показанных на экране. Таким образом, реализовывалось медиаобразование студентов. В процессе подготовки мероприятий студентами было изучено и отобрано значительное количество видеоматериала. Такая кропотливая работа способствовала как освоению процесса и осознания смысла работы с информацией, так и пониманию значимости освещаемого события.

На контрольном этапе экспериментального исследования был проведен контрольный срез в ЭГ и КГ. Целью контрольного этапа стал сравнительный анализ результатов проделанной работы (см. рисунок).

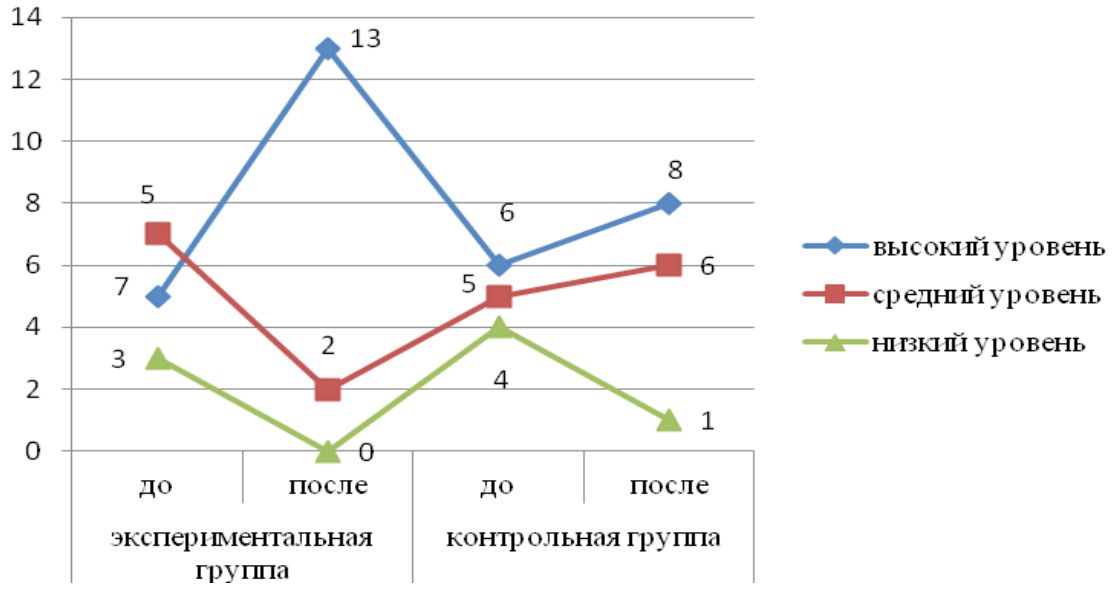


Рис. *Результаты исследования в экспериментальной и контрольной группах*

Проведенное исследование показало, что при соблюдении выделенных нами педагогических условий, у студентов исследуемой группы формируются потребности и установки на здоровый образ жизни, ценностное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих. Здоровый образ жизни становится приоритетом студенческой молодежи.

Показательным результатом проделанной работы считаем победу студенческой группы, принявшей участие в эксперименте, – I место в институтском этапе открытого смотра-конкурса «Самая здоровая академическая группа Северо-Кавказского федерального университета». Особого внимания заслуживает тот факт, что студенты 2 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» получили значительный опыт по вопросу формирования потребности и ценностных установок на здоровый образ жизни у подрастающего поколения и уже в своей профессиональной деятельности смогут применить его на практике.

В заключении необходимо отметить, что полученные результаты не рассматриваются нами в качестве исчерпывающего решения изучаемой проблемы. Требуют дальнейшего исследования вопросы использования педагогического потенциала медиаобразования в педагогической теории и практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гузева М.В., Леонова О.В. Возможности медиаобразования в патриотическом воспитании студенческой молодежи // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2015. № 3. С. 180–186.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 2-е изд. М.: Гос. изд-во иностранных и нац. словарей, 1952. 848 с.
3. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: АСТ, 2008. 1054 с.
4. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. В 30 т. М.: Бол. Рос. энцикл., 2003. 3 CD.
5. Киселева О.О. Профессионально-педагогический потенциал учителя. Петропавловск-Камчатский: Изд-во КГПУ, 2002. 299 с.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF MEDIA EDUCATION IN THE PROCESS OF THE STUDENTS HEALTH CULTURE DEVELOPMENT

© 2015

M.V. Guzeva, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor
of Chair of pedagogy and educational technologies
North-Caucasus Federal University, Stavropol (Russia)

Keywords: health; health culture; healthy lifestyle; mass media; media education; media pedagogics; educational potential; education; higher education; students' youth.

Abstract: Being a socially important component, an objectively essential element and an organizing efficient force of human activity, human health is closely linked to his lifestyle. A healthy lifestyle includes a range of recreation activities, forms and methods of everyday and cultural human vital activity. The knowledge in the sphere of healthy lifestyle and actively concerned valeo-behaviour are defined as a health culture that should be developed with the students' youth by persistently forming a sense of responsibility for their health and the health of surrounding people. Media education, the purposeful process and the result of an individual education and training using media materials, becomes currently important within the conditions of information society. To the author's opinion, the use of educational potential of media education is the basis for the successful formation of a healthy lifestyle of students. In order to confirm this hypothesis, the author organized and carried out the experimental study of FSAEI of HVE "North-Caucasus Federal University": 30 second-year students of "Psychology and pedagogy education" degree program participated in this study. The paper presents the results of the study and identifies the conditions of formation of demands and attitudes for a healthy lifestyle among the students in the present-day information realities.

УДК 37.037

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ

© 2015

Н.А. Демченкова, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Алгебра и геометрия»
И.В. Антонова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Алгебра и геометрия»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: эвристика; эвристический метод; эвристические приемы; эвристическая деятельность; творческая деятельность; организация эвристической деятельности учащихся.

Аннотация: Работа посвящена выявлению возможностей эвристической деятельности учащихся для использования ее в творческой деятельности при изучении математики в общеобразовательной школе.

Потребности развивающегося быстрыми темпами общества требуют от учащегося принятия своевременных решений. Кому как не школе реагировать на эти изменяющиеся условия развитием творческих способностей учащихся и воспитанием активной личности.

Анализ результатов анкетирования учителей математики города Тольятти показал, что 70 % учителей правильно определяют понятие эвристики, однако лишь 50 % из них имеют четкие представления об эвристической деятельности. Только 10 % учителей осознанно применяют на уроках эвристический метод, хотя 60 % из них понимают целесообразность его использования в учебном процессе. Многие учителя объясняют нежелание использовать эвристический метод тем, что его реализация занимает большое количество учебного времени. Также трудности по реализации эвристического метода на уроках 70 % учителей видят в неготовности его реализации большинством учащихся, неумении школьников выражать свои мысли, неуверенности учеников в имеющихся знаниях, недостаточной сформированности теоретической базы.

Проблема данного исследования заключается в выявлении возможностей эвристической деятельности для использования их в творческой деятельности при изучении математики учащихся общеобразовательной школы. Проблема будет определяться постепенно, через понятия эвристики, эвристического метода, эвристического приема, эвристической деятельности. Анализ литературы и собственный педагогический опыт показывает, что вопрос обучения эвристикам на уроках математики в общеобразовательной школе является недостаточно разработанным.

Цель данного исследования – показать применение эвристической деятельности через использование эвристических приемов в творческой деятельности учащихся.

В толковом словаре Т.Ф. Ефремовой значение слова «эвристика» определяется как методология научного исследования, а также методика обучения, основанная на открытии и догадке; система обучения путем наводящих вопросов; совокупность логических приемов и методических правил теоретического исследования. В словаре С.И. Ожегова под эвристикой понимается основанный на беседах, диалогах метод обучения, стимулирующий у учеников развитие активного поиска решений. В Большом Энциклопедическом Словаре представлено определение эвристики как восходящего к Сократу метода обучения.

Вопросы организации эвристического обучения и формирования эвристических приемов в настоящее время все чаще становятся предметом исследования. В работах В.И. Андреева, В.Н. Введенского, И.И. Ильясова, Ю.Н. Кулюткина, М.М. Левиной, О.К. Огурцовой, Д. Пойа, В.Н. Пушкина, Г.И. Саранцева, Е.И. Скафы, А.В. Хуторского и др. рассматриваются психологические и дидактические аспекты эвристической деятельности. Один из способов формирования основ эвристической деятельности многие исследователи (Г.Д. Балк, М.Б. Балк, В.А. Далингер, Ю.М. Колягин, Д. Пойа, Г.И. Саранцев, В.А. Уфнаровский, Л.М. Фридман, Р.А. Хабиб, А.Я. Цукарь и др.) видят в обучении решению математических задач. Эвристические приемы рассматриваются как эффективное средство развития умения решать задачи, в том числе нестандартные.

Проблеме реализации эвристических идей в обучении математике уделяли внимание такие математики и методисты, как Ж. Адамар, В.Г. Болтянский, Г.П. Бевз, Б.В. Гнеденко, Г.В. Дорофеев, И.И. Зильберберг, Ю.М. Колягин, Т.Н. Миракова, А.Д. Мышкис, З.И. Слепкань, Л.М. Фридман, Р.Г. Хазанкин, А.Я. Хинчин, С.И. Шапиро, Н.И. Шкиль, П.М. Эрдниев и др.

Рассмотрев различные подходы к определению понятия «эвристика», считаем, что *в психологии* под эвристикой понимают раздел, изучающий творческое мышление; *в педагогике* – науку о средствах и методах решения задач; *в теории и методике обучения математике* – путь, с помощью которого учащиеся подходят к «переоткрытию» теорем и самостоятельному решению задач.

Проанализировав соответствующую литературу, отмечаем, что *в педагогике* под *эвристическим методом обучения* понимают: метод, способствующий развитию творческих способностей учащихся (Н.А. Извольский); метод, позволяющий проводить обучение, опираясь на интересы учащихся (Ш.А. Лезан); метод, заключающийся в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач (А.В. Хуторский); метод, предполагающий изложение материала учителем в незавершенном виде, что дает возможность учащимся самостоятельно заново открыть уже известные факты (С.И. Шохор-Троцкий).

Известным советским математиком и методи-

стом В.М. Брадисом эвристический метод определен как метод, при котором руководитель не сообщает учащимся готовых, подлежащих усвоению сведений, а подводит учащихся к самостоятельному «переоткрытию» соответствующих предложений и правил [1]. В.И. Махмутовым эвристический метод рассмотрен как обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения эвристической беседы (или дискуссии) с целью объяснения части учебного материала учителем и организации самостоятельной работы учащихся по усвоению другой его части путем решения проблемных и познавательных задач [2]. Г.И. Саранцев считает, что *эвристические приемы* могут быть представлены в виде определенной логической схемы, могут быть описаны математическим языком [3]. Е.Ю. Миганова считает, что эвристическими называются методы, с помощью которых человек открывает новые способы решения задач, строит нестереотипные планы и программы» [4]. В.В. Репьев под эвристичеким методом понимает эвристическую беседу, которая как метод обучения «состоит в том, что учитель ставит перед классом проблему (теорему, задачу), а затем путем целесообразных вопросов приводит учащихся к ее решению» [5].

Таким образом, *в теории и методике обучения математике под эвристическим методом обучения понимают*: метод обучения, когда учитель не сообщает учащимся готовых, подлежащих усвоению сведений, а подводит их к самостоятельному переоткрытию соответствующих предложений и правил (В.М. Брадис); метод, с помощью которого осуществляется накопление фактов и выдвижение гипотез, то есть метод, способствующий открытиям (Т.А. Иванова); метод, с помощью которого человек открывает новые способы решения задач, строит нестереотипные планы и программы (Е.Ю. Миганова); метод, позволяющий проявить творческую активность учащихся при обучении математике (В.А. Оганесян, Ю.М. Колягин, Г.Л. Луканкин); метод, состоящий в том, что учитель ставит перед классом проблему (теорему, задачу), а затем путем целесообразных вопросов приводит учащихся к решению проблемы (В.В. Репьев).

Понятие эвристической деятельности неоднозначно. Р. Декарт, Г. Лейбниц отождествляли эвристическую деятельность с *интуитивной деятельностью*. Интуитивная деятельность, по мнению данных авторов, выступает как непосредственное усмотрение связей и отношений между различными предметами и явлениями. А. Пуанкаре, А. Эйнштейн характеризовали эвристическую деятельность как неосознаваемый компонент творческой деятельности. Ряд современных исследователей (В.Ф. Асмус, А.А. Налчаджян, А.Т. Шумилин, В.А. Яковлев и др.) определяют эвристическую деятельность как тип творческой деятельности, в котором доминируют интуитивные процедуры деятельности. И.М. Розет, Л.Л. Гурова отождествляют эвристическую деятельность с поисковой, выделяя наличие проблемной ситуации, как ее признака. Так, И.М. Розет говорит о том, что эвристическая деятельность проявляется в выборе из множества возможных вариантов наиболее оптимального. А.М. Коршунов, А.С. Майданов, А.В. Славин, У.Ж. Хайдаров под эвристической деятельностью понимают творческий аспект поисковой деятельности, выделяя при этом следующие ее признаки: включение интуитивного озарения в ткань логических рассуждений при производстве нового знания; наличие определенного разрыва с имеющейся системой знаний; отражение действительности посредством своеобразного «смещения» познающим субъектом известных связей бытия; конструирование идеальных объектов необычно высокой степени схематичности и абстрактности.

В своей работе С.Р. Мугаллимова считает, что эвристическая деятельность школьников формируется на основе применения эвристических приемов. Под эвристическим приемом понимается преобразующее действие, применение которого позволяет (хотя не гарантирует) найти ключевую идею для решения проблемной задачи и свести ее решение к использованию уже известных алгоритмов [6]. Автором выделены шесть *эвристических приемов*: акцентуализация, варьирование объекта, трансляция, реверсия, индукция, варьирование среды.

Мы считаем, что эвристическая деятельность является основой творческой, использование эвристических приемов эффективно реализует творческую деятельность учащихся.

Творческую деятельность в дидактике характеризуют следующими признаками: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой ситуации; видение другой функции объекта; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый; видение структуры объекта; альтернативное мышление; построение принципиально нового способа решения в отличие от других известных способов.

На основе анализа методической, психолого-педагогической, дидактической литературы, собственного педагогического опыта нами выделены несколько подходов к организации творческой деятельности на основе эвристического обучения. Изложим суть этих подходов.

Первый подход основан на использовании *эвристического метода и эвристического приема*. В своих рекомендациях студенту-практиканту по проведению урока Ю.М. Колягин пишет: «Следует акцентировать свое внимание на развитии творческих способностей учащихся. При этом ориентировать учащихся не на изучение готовых, сложившихся приемов решения задач, а на поиски оригинальных решений, различных способов решений; считать важным постановку и решение нестандартных задач и задач-проблем, обучение учащихся эвристической деятельности в процессе решения задач; разработку системы задач, направленной на развитие творческих способностей учащихся» [7]. К сожалению, на практике это реализуется крайне редко. Существующие методики и программы ориентированы в основном на «среднего» ученика, предъявляют одинаковые формальные требования ко всем учащимся без учёта их способностей и интересов, что снижает их учебную активность.

Основными *признаками эвристического метода* являются: передача учебного материала учителем в форме эвристической беседы; частичное объяснение нового материала сочетается с постанов-

кой учителем проблемных познавательных задач или экспериментом, порождающим проблемную ситуацию; учебные проблемы ставятся и решаются учащимися с помощью учителя.

Второй подход к реализации творческой деятельности основан на *овладении умением учиться самостоятельно*. Умение учиться самостоятельно, несомненно, является одной из составляющих эвристической деятельности. Этот подход мы встречаем у Е.И. Лященко, которая отмечает, что главной особенностью обучения является направленность на формирование общих умений учиться самостоятельно: относить конкретную задачу к определенному типу или рассматривать её как самостоятельное оригинальное явление, требующее для своего решения творческого подхода; находить способ доказательства нового математического утверждения и выполнять его; владеть набором общих и специфических учебных действий и операций, адекватных поставленной учебной задаче [8].

Третий подход связан с *использованием эвристической деятельности на факультативных занятиях*. Данный подход изложен в исследованиях Н.Н. Ивановой, которая предлагает уделять значительное внимание формированию и развитию творческих способностей на факультативных занятиях по математике. Автор считает, что по сравнению с уроком, факультативы открывают более широкое поле для творческой деятельности благодаря своей специфике: более свободное распределение времени, меньшее количество учащихся, возможность корректировки программы в процессе её реализации; факультативные занятия позволяют уделять значительное внимание и формированию личности [9].

Наш подход реализации творческой деятельности основан на использовании эвристического метода обучения или эвристического приема.

Таким образом, можно сформулировать основные *этапы формирования творческой деятельности на основе эвристического обучения*.

Первый этап: применение простейшего опыта творческой деятельности, а именно, восприятие и осмысление предложенной задачи; рассмотрение изучаемого предмета с различных точек зрения, выдвижение простейших гипотез, попытки обосновывать их аргументами.

Второй этап: совершенствование опыта творческой деятельности; рассмотрение предмета не только с различных точек зрения, но и видение новых его функций и структуры; высказывание обоснованной гипотезы, самостоятельное построение плана ее решения; учет альтернатив при решении.

Третий этап: на основании наблюдений, опыта, анализа различной информации происходит обоснование сформулированной гипотезы, ее доказательство или опровержение; осуществление плана решения, комбинирование и преобразование известных способов решения.

Четвертый этап: переформулирование поставленной проблемы, формулирование аналогичных проблем; сравнение различных путей решения, сравнение разных вариантов решения, поиск новых; оформление результатов решения в различной форме (в виде описания, правила, формулы, алгоритма); проверка и уточнение результатов решения.

Пятый этап: анализ применения эвристических методов и приемов для понимания проблем и проблемных ситуаций; совершенствование полученного способа решения; использование эвристических приемов при решении других нестандартных задач и задач из смежных областей; анализ участия в эвристической беседе; самостоятельное решение нестандартных задач и выполнение учебных исследований.

Определим *типы задач, направленных на формирование приемов эвристической деятельности* у учащихся на уроках алгебры и начал математического анализа.

Задачи с неполным или избыточным условием. Сюда включены задачи с недостаточной, избыточной или противоречивой исходной информацией, а также задачи, в которых отсутствует исходная информация, а есть только цель деятельности. Сюда же отнесем задания на составление условия самими учащимися.

Задачи на обнаружение закономерностей. Здесь подразумевается наличие комплекса задач, в результате выполнения которого у учащегося складывается определенный способ решения заданий данного типа или выявляется закономерность.

Задачи на выявление оптимального способа решения. Сюда мы отнесем задания, в которых предусматривается упрощение выражений.

Задачи на обнаружение противоречия и формулировку проблемы. Это задачи, в ходе выполнения которых возникает противоречие между уже имеющимися способами решения и неизвестными.

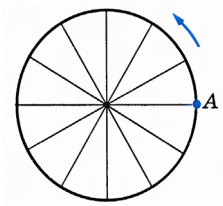
Задачи на разработку алгоритмических и эвристических предписаний. Сюда мы отнесем задания, направленные на формирование навыков выведения формул, формулирования правил.

Исследовательские задачи. Это задачи на выявление различных свойств, задачи с параметром.

Задачи логические. Сюда входят задачи на объяснение и доказательство, на установление причинно-следственных связей.

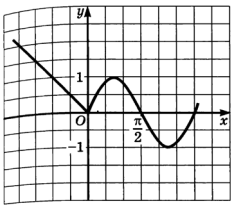
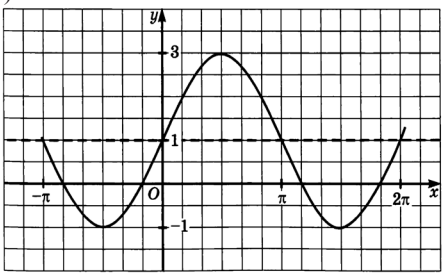
На основе классификации эвристических приемов (С.Р. Мугаллимова), а также описанной выше типологии задач рассмотрим *взаимосвязь эвристических приемов и задачного материала, направленного на формирование приемов эвристической деятельности*. Исходя из учебного материала по теме «Тригонометрические функции» учебников алгебры и начал математического анализа разных авторов, нами разработана типология задач, которая может быть применена в рамках формирования эвристических приемов у учащихся старших классов (см. таблицу). Отметим, что при разработке данной типологии был использован учебный материал по темам «Определение тригонометрических функций», «Свойства тригонометрических функций: четность/ нечетность, периодичность», «Графики тригонометрических функций».

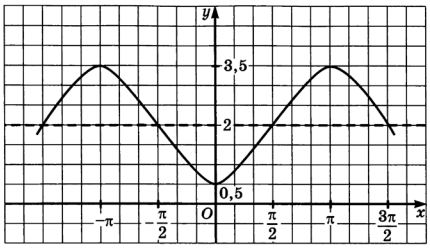
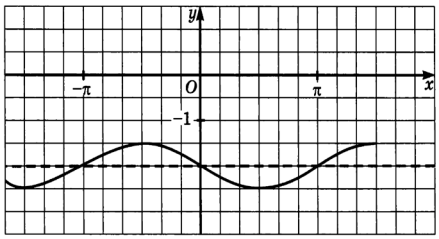
Таблица. *Типология задач, направленных на формирование приемов эвристической деятельности, по теме «Тригонометрические функции»*

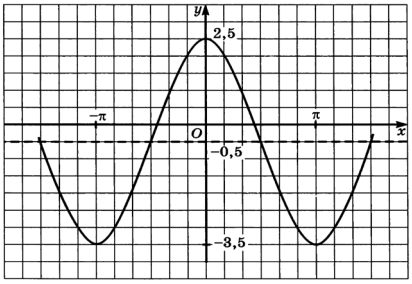
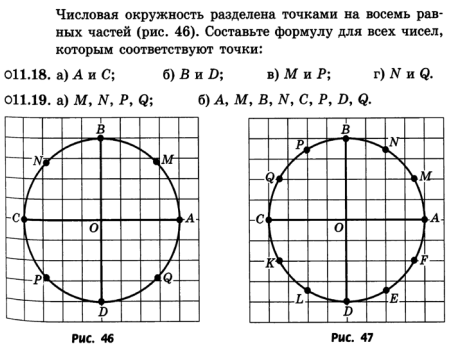
Акцентуализация	
Задачи с неполным или избыточным условием	Придумайте функцию с периодом $\frac{\pi}{2}$.
Задачи на обнаружение закономерностей	Отметьте на единичной окружности точки, соответствующие числам: 111π; $\frac{7\pi}{6}$; $\frac{71\pi}{4}$; $-\frac{7\pi}{3}$. Определите, какие пары точек на тригонометрической окружности, соответствующие данным числам, будут симметричны относительно начала координат, оси Ox или оси Oy: а) $\frac{\pi}{3}$ и $-\frac{\pi}{3}$; б) 2 и 2 + π; в) $\frac{5\pi}{3}$ и $\frac{20\pi}{3}$; г) $\frac{\pi}{4}$ и $-\frac{\pi}{4}$; д) 2 и π – 2. Вычислите: а) $cos1° \cdot cos2° \cdot \ldots \cdot cos179°$; б) $cos1° + cos2° + \cdots + cos179°$.
Задачи на выявление оптимального способа решения	Вычислите значение выражения: а) $sin\frac{\pi}{3} + cos\frac{7\pi}{6} - sin\frac{\pi}{4}$; б) $\sin\left(-\frac{\pi}{4}\right) + \cos\left(-\frac{\pi}{3}\right) - cos\frac{\pi}{2}$.
Задачи на обнаружение противоречия и формулировку проблемы	Решите уравнение: а) $\frac{sinx}{1+cosx} = 0$; б) $\frac{cosx}{1+sinx} = 0$. Решите неравенство: а) $sinx \geq 1$; б) $sint \geq \frac{\sqrt{2}}{2}$; в) $cosx < 0$; г) $sinx < -\frac{\sqrt{3}}{2}$.
Задачи на разработку алгоритмических и эвристических предписаний	Найдите: а) sinα, если $cos\alpha = -\frac{1}{2}$ и $\alpha\epsilon\left(\frac{\pi}{2};\pi\right)$; б) $cos\alpha$, если $sin\alpha = -\frac{4}{5}$ и $\alpha\epsilon\left(\frac{3\pi}{2};2\pi\right)$.
Исследовательские задачи	Известно, что числа α, β, γ лежат в промежутке $[0;2\pi]$ и при этом $\sin\alpha = \frac{\sqrt{3}}{2}$, $\cos\beta = -\frac{1}{2}, tg\gamma = \frac{\sqrt{3}}{3}$. Какие наибольшие и наименьшие значения может принимать сумма $\alpha + \beta + \gamma$. Постройте график функции: а) $y = \sin(x + \lvert x\rvert)$; б) $y = cos\frac{x-2\lvert x\rvert}{2}$; в) $y = \cos(x + \lvert x\rvert)$; г) $y = sin\frac{x+3\lvert x\rvert}{2}$.
Задачи логические	Докажите, что функция не имеет периода: а) $y = sin\sqrt{x}$; б) $y = cosx + cos\sqrt{3}x$; в) $y = xcosx$.
Варьирование среды	
Задачи на обнаружение закономерностей	При равномерном вращении колеса точка А на ободе проходит на секунду угол, равный 10°. Сколько полных оборотов сделает точка А (рисунок) и где она будет находиться относительно начального положения через минуту? 

Задачи на выявление оптимального способа решения	Решите графически уравнение: а) $sinx = -x$; б) $sinx = x$; в) $cosx = \|x\|$; г) $sinx = \frac{2}{\pi}\|x - \pi\|$. Изобразите на плоскости множество середин отрезков, концы которых лежат на графике функции $y = sinx$.
Задачи на обнаружение противоречия и формулировку проблемы	Найдите амплитуду, период и начальную фазу гармонического колебания, заданного формулой, и постройте график: а) $s = 5\sin\left(2t + \frac{\pi}{3}\right)$; б) $s = \frac{3}{4}\sin\left(t - \frac{1}{6}\right)$; в) $s = 2{,}8sin\frac{t+2}{2}$; г) $s = 0{,}3\sin\left(0{,}2\pi t + \frac{\pi}{4}\right)$; д) $y = \pi sin3t$; е) $s = 4\sin\left(2t - 3\right)$.
Задачи на разработку алгоритмических и эвристических предписаний	Выведите формулу для угла между радиусами, направленными в точки А и В на сфере, если географические координаты точек равны $(\varphi_1;\theta_1)$, $(\varphi_2;\theta_2)$.
Исследовательские задачи	Обруч радиуса R катится без скольжения по обручу радиуса r, R≥r, причем луч OO1, соединяющий центры этих окружностей, описывает за единицу времени угол в 1 радиан. Определите положение в момент времени t точки M, если в начальный момент времени t=0 она была точкой касания обеих окружностей и находилась на оси абсцисс. Разберите случаи, когда вторая окружность находится вне первой и когда она находится внутри нее. Отдельно рассмотрите случаи, когда R=r, $r = \frac{R}{2}, r = \frac{R}{4}$. Исследуйте функцию на монотонность на заданном промежутке: а) $\left[\frac{5\pi}{2};\frac{7\pi}{2}\right]$; б) $\left[-\frac{7\pi}{6};\frac{\pi}{6}\right]$; б) $\left(\frac{11\pi}{3};\frac{25\pi}{6}\right)$; г) $\left(\frac{\pi}{3};\frac{7\pi}{3}\right)$.
Задачи логические	Докажите, что площадь выпуклого четырехугольника равна половине произведения его диагоналей на синус угла между ними. Использовав геометрические соображения, вычислите: а) $sin15°$ и $cos15°$; б) $sin22{,}5°$ и $cos22{,}5°$.
Варьирование объекта	
Задачи с неполным или избыточным условием	Изобразите на плоскости множество точек таких, что: а) $sinx = siny$; б) $sin\pi(\|x\| + \|y\|) = 0$. Придумайте функцию f(t), для которой период функции f(cosx) равен $\frac{\pi}{2}$. Придумайте функцию f(t), для которой период функции f(cosx) равен $\frac{2\pi}{3}$.
Задачи на обнаружение закономерностей	Отметьте на одной единичной окружности точки, соответствующие числам: а) 5, 6, $\frac{5\pi}{3}$; б) 1, 20, $\frac{301\pi}{3}$.
Задачи на выявление оптимального способа решения	Сравните с нулем: а) $sin311°$; б) $cos311°$; в) $sin529°$; г) $\cos(-1261°)$; д) $sin\frac{113\pi}{11}$; е) sin11; ж) cos9. Постройте график функции: а) $y = \sin\left(x + \frac{\pi}{2}\right)$; б) $y = \cos\left(x - \frac{\pi}{4}\right)$; в) $y = \|tgx + 1\|$; г) $y = sin\|x - \pi\|$. Определите промежутки возрастания и убывания данных функций.
Задачи на обнаружение противоречия и формулировку проблемы	Существует ли угол α, для которого выполняется равенство: а) $sin\alpha = \frac{\sqrt{3}}{3}$; б) $cos\alpha = 2sin25°$; в) $sin\alpha = 2cos25°$; г) $sin^2\alpha + sin\alpha - 6 = 0$.

Задачи на разработку алгоритмических и эвристических предписаний	Выразите в градусной и радианной мерах углы правильного шестиугольника. Сравните числа: а) $\frac{22}{7}$ и π; б) 6 и $\frac{11\pi}{6}$; в) 100 и 32π. Известно, что $\frac{2sin\alpha-cos\alpha}{2sin\alpha+5cos\alpha}=\frac{1}{3}$. Найдите ctgα.
Исследовательские задачи	Укажите промежутки возрастания и убывания функции: а) $y=sin^2x$; б) $y=2^{cosx}$; в) $y=sin^4x+cos^4x$; г) $y=\cos(x^2+x)$ на отрезке $[-1;1]$; д) $y=sin^2x+sinx$ на отрезке $[-\pi;0]$; е) $y=\cos(sinx)$ на промежутке $[-\frac{\pi}{2};0]$.
Задачи логические	Известно, что ctgα=-2. Является ли целым числом cosα+2sinα. Принадлежит ли графику функции $y=-\sin\left(x+\frac{\pi}{6}\right)+2$ точка: а) $\left(0;\frac{3}{2}\right)$; б) $\left(\frac{\pi}{6};-\frac{\sqrt{3}}{2}+2\right)$; в) $\left(\frac{2\pi}{3};\frac{3}{2}\right)$; г) $(4\pi;2{,}5)$.
Индукция	
Задачи на обнаружение закономерностей	Найдите на числовой окружности все точки M(t), соответствующие заданной формуле: а) $t=\pm\frac{\pi}{6}+2\pi n, n\epsilon Z$; б) $t=(-1)^{n+1}\frac{\pi}{3}+\pi n, n\epsilon Z$. Отметьте на окружности точки $\frac{\pi n}{3}, n\epsilon Z$ или $\frac{\pi n}{2}, n\epsilon Z$, принадлежащие одной из двух серий, но не принадлежащие серии $(-1)^k\frac{\pi}{6}+\frac{\pi k}{3}, k\epsilon Z$.
Задачи на выявление оптимального способа решения	Принадлежит ли число А множеству М, если: а) $A=\frac{119\pi}{24}$, $M=\bigcup_{k\epsilon Z}\left(\frac{\pi}{6}+2\pi k;\frac{5\pi}{6}+2\pi k\right)$; б) $A=-\frac{110\pi}{7}$, $M=\bigcup_{k\epsilon Z}\left(-\frac{\pi}{6}+\pi k;\frac{2\pi}{3}+\pi k\right)$.
Задачи на обнаружение противоречия и формулировку проблемы	Решите уравнение $\lvert sin\alpha\rvert=\lvert cos\alpha\rvert$. Ответ запишите в виде одной серии.
Задачи на разработку алгоритмических и эвристических предписаний	Сравните: а) $sin2°$ и $sin178°$; б) $sin5°$ и $sin175°$. Обобщите полученные результаты. Выведите аналогичную формулу для косинуса. Запишите две серии точек с помощью одной формулы: а) $\pi k, k\epsilon Z$ и $\frac{\pi}{2}+\pi k, k\epsilon Z$; б) $\pi k, k\epsilon Z$ и $\frac{\pi k}{3}, k\epsilon Z$. На окружности выделены множества точек, изображающих числа: а) от 0 до π; б) от $\frac{\pi}{3}$ до $\frac{2\pi}{3}$; в) от $\frac{\pi}{4}$ до $\frac{3\pi}{4}+\pi$. Опишите все числа, соответствующие точкам, принадлежащим выделенным множествам.
Исследовательские задачи	При каких значениях параметра а будет четной или нечетной функция: а) $y=asinx+cosx$; б) $y=a(3sinx+5)^5+(3sinx-2)^5$. Дано выражение $sin1°sin2°sin3°\cdot\ldots\cdot sinn°$. а) При каких натуральных значениях n это выражение положительно? б) При каких натуральных значениях n это выражение отрицательно? в) При каких натуральных значениях n это выражение это выражение равно нулю?
Трансляция	
Задачи на обнаружение закономерностей	Найдите декартовы координаты заданной точки: а) $M(\frac{\pi}{6})$; б) $M(\frac{\pi}{4})$; в) $M(\frac{\pi}{3})$; г) $M(\frac{3\pi}{2})$; д) M(-3π); е) $M(\frac{11\pi}{4})$; ж) $M(-\frac{5\pi}{3})$; з) $M(\frac{31\pi}{2})$. Вычислите sint и cost, если: а) t=0; $t=\frac{\pi}{2}$; в) $t=\frac{3\pi}{2}$; г) $t=\pi$;

<table>
<tr><td></td><td>д) $t = \frac{5\pi}{6}$; е) $t = \frac{5\pi}{4}$; ж) $t = \frac{7\pi}{6}$; з) $t = \frac{9\pi}{4}$; и) $t = \frac{13\pi}{6}$; к) $t = -\frac{8\pi}{3}$;
л) $t = \frac{23\pi}{6}$; м) $t = -\frac{11\pi}{3}$.</td></tr>
<tr><td>Задачи логические</td><td>Что больше, абсцисса или ордината заданной точки числовой окружности:
а) E (1); б) K (– 2,5); в) P (7); г) M (– 4).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Реверсия</td></tr>
<tr><td>Задачи с неполным или избыточным условием</td><td>Составьте возможную аналитическую запись функции по ее графику, изображенному на рисунке.
 
</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Задачи на обнаружение закономерностей</td><td>Подберите коэффициенты a и b так, чтобы на каждом из рисунков был изображен график функции y=asinx + b или y=acosx+b.
а)
 

б)
 
</td></tr>
<tr><td>в)
 

г)
 
</td></tr>
<tr><td>Числовая окружность разделена на восемь равных частей. Составьте формулу для всех чисел, которым соответствуют точки:
а) A и C; б) B и D; в) M и P; г) N и Q; д) M, N, P, Q; е) A, M, B, N, C, P, D, Q.
 
</td></tr>
</table>

Результаты исследования

1. На основе анализа научно-методической литературы выявлены требования к содержанию учебного материала в условиях организации эвристической деятельности, а также описаны типы задач, направленных на формирование приемов эвристической деятельности у учащихся общеобразовательной школы.

2. Разработана типология задач, применяемых в рамках формирования эвристических приемов на примере учебного материала по теме «Тригонометрические функции».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брадис В.М. Методика преподавания математики в средней школе. М.: Просвещение, 1964. 65 с.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М.: Просвещение, 1977. 240 с.
3. Саранцев Г.И. Общая методика преподавания математики. Саранск: Крас. Окт., 1999. 228 с.
4. Миганова Е.Ю. Методика конструирования систем учебных математических задач (на примере курса геометрии педвуза). Арзамас: АГПИ, 2001. 96 с.
5. Хрестоматия по методике математики: Методы обучения / сост. М.И. Зайкин, С.В. Арюткина. Арзамас: АГПИ, 2008. 286 с.
6. Мугаллимова С.Р. О видах эвристических приемов // Омский научный вестник. 2006. № 9. С. 107–109.
7. Оганесян В.А., Колягин М.Ю., Саннинский В.Я. Методика преподавания математики в средней школе: Общая методика. М.: Просвещение, 1998. С. 189–204.
8. Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики / под ред. Е.И. Лященко. М.: Просвещение, 1988. 223 с.
9. Иванова Н.Н. Развитие творческих способностей учащихся на факультативных занятиях по математике // Воспитание учащихся при обучении математике. М.: Просвещение, 1987. С. 88–95.

HEURISTIC ACTIVITY AS THE TOOL FOR THE STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL FULFILMENT

© 2015

N.A. Demchenkova, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair "Algebra and Geometry"
I.V. Antonova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Algebra and Geometry"
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: heuristics; heuristic method; heuristic techniques; heuristic activity; creative activity; arrangement of students' heuristic activity.

Abstract: The paper considers the identifying of possibilities of students' heuristic activity to use it in their creative activity while studying mathematics in secondary school.

УДК 378.1+378.2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК СИСТЕМНОЕ ЯВЛЕНИЕ В АВТОШКОЛЕ

© 2015

О.Б. Джатиев, соискатель кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: образовательный процесс в автошколе; педагогический процесс; безопасность дорожного движения; преподаватель и инструктор автошколы.

Аннотация: Переход к высшему образованию, основанному на компетентностном подходе, реализация федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, требования рынка труда к модели современного специалиста требуют переосмысления и разработки новых целей, ценностей, содержания, средств, форм, методов и технологий подготовки и повышения квалификации преподавателей автошколы. Реорганизация должна опираться на соответствующую педагогическую теорию и практику, учитывать преобразования всех компонентов образовательного процесса, отображаться на деятельности субъектов педагогического процесса. В сфере подготовки преподавателей и инструкторов автошколы педагогический процесс мы рассматриваем как целостный организационный процесс, в рамках которого определяются цели, задачи, методы, средства и принципы отбора содержания и моделирования результатов образования. Исходя из этих соображений, авторы попытались представить в статье ведущие направления совершенствования педагогического процесса как системного целостного явления, отражающего основные тенденции технологизации подготовки преподавателей и инструкторов автошколы.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В последнее время одни из самых обсуждаемых тем – безопасность дорожного движения: управление транспортным средством со строгим соблюдением правил дорожного движения, качество дорожного движения, этика поведения водителей и пешеходов и т. д. Нужно помнить всегда, что безопасность движения на дорогах зависит от каждого его участника. Не секрет, что корень всех этих проблем – в качестве подготовки водителей. Очевидно, что автошколы не в состоянии справиться с решением основной задачи – готовить профессиональных пользователей автомашин, повышая при этом качество управления ими и безопасность движения на дорогах. Известен тот факт, что показатели сдачи выпускниками автошкол экзаменов представителям государственной инспекции безопасности дорожного движения растут, но при этом уровень опасности на дорогах не становится ниже, а скорее, наоборот: растет статистика дорожно-транспортных происшествий с водителями, чей водительский стаж не превышает трех лет. А это – основной показатель качества обучения в той или иной автошколе, который относится к объективным критериям оценки деятельности и результативности обучения. Отсюда возникает злободневность решения следующих проблем: выявление причин некачественной подготовки водителей; разработка методов и средств по повышению уровня подготовки учеников-водителей и внедрение их в процесс обучения.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Как свидетельствует анализ многочисленных исследований (С.В. Грекова, В.В. Евдокимов, Г.Г. Капустина, С.Ю. Лобарев, Н.Л. Швец), компетентностный подход, как ведущая стратегия образовательной политики, направлен на формирование и развитие необходимых компетенций. Совершенствование обучения обеспечивается качеством содержания программ обучения, методического и технического обеспечения педагогического процесса (В.В. Евдокимов) [1], качеством контроля результатов обучения (Г.Г. Капустина) [2], но в первую очередь – качеством преподавания теоретических дисциплин и усвоения практических умений и навыков (М.И. Бекоева) [3], то есть компетентным кадровым обеспечением педагогического процесса. Это тем более актуально в современных условиях, так как понятие «компетентность» включено в утвержденное Правительством РФ постановление «Концепция модернизации российского образования до 2020 года», где комплекс универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт личной ответственности и самостоятельной деятельности обозначены «современными ключевыми компетенциями». Термин «компетенция» координируется с образовательной парадигмой непрерывного профессионального образования на всю жизнь.

Формирование целей статьи (постановка задания). Всем известно, что преподаватели в автошколе – чаще всего люди, не только не имеющие педагогического образования, но и вообще далекие от законов психологии и педагогики. В этом аспекте отечественные автошколы сталкиваются с самыми серьезными проблемами, связанными в первую очередь с тем, что нет учебного заведения, которое целенаправленно готовило бы кадры для этого сегмента образовательных услуг. Это относится не только к преподавателям автошкол, но и к инструкторам (мастерам производственного обучения).

Государство не готовит специально инструкторов по обучению вождению транспортных средств и педагогов для работы в автошколах. Чтобы стать инструктором, достаточно водительского удостоверения, трехлетнего стажа вождения, удостоверения курсов обучения (100 ч.), автомобиля, который сертифицирован, на котором установлены соответствующие педали, и все – можно получать статус индивидуального предпринимателя и предлагать свои услуги автошколе [4]. Поэтому мы в своем исследовании основное внимание уделяем одному из

основных факторов успешного, качественного и эффективного обучения, реализуемых в автошколе, – педагогическому процессу.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Главную сущность педагогического процесса составляет обеспечение единства воспитания, обучения и развития на основе общности и, прежде всего, целостности. В ней воедино слиты процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их протекания (М.И. Бекоева), методы и способы организации воспитательных отношений, которые заключаются в систематическом и целенаправленном выборе и применении внешних факторов развития субъектов обучения [5].

Из этого определения видно, что педагоги и воспитанники являются субъектами и главными компонентами педагогического процесса. Кроме того, имеется еще два компонента педагогического процесса: содержание образования (опыт, базовая культура) и педагогические средства: материальные (устные, наглядные, технические, электронные), художественные и др.

Основной единицей («клеточкой») педагогического процесса является педагогическая задача, которая должна обладать всеми его существенными признаками. Основное отличие педагогической задачи от всех других заключается в том, пишет Н.М. Мкртычева, что ее цель и результат – в изменении самого действующего субъекта, которое выражается в овладении определенными способами действия [6]. Педагогическая задача – это конкретная педагогическая ситуация, соотнесенная с целью педагогической деятельности и условиями ее существования.

Педагогические задачи различаются по классам (воспитательные, дидактические), типам (оперативные, тактические, стратегические) и уровням сложности (простые, сложные). Но все они имеют одно общее свойство – являются задачами социально-педагогического управления. Они решаются, как правило, по единой принципиальной схеме, предполагающей прохождение четырех взаимосвязанных этапов.

Современная педагогика и психология могут предложить немалое количество критериев, позволяющих оценивать образовательный процесс в целом и совершенствовать качество обучения, но, как показывает практика, мало что из этих разработок используется в педагогической деятельности автошкол по обучению водителей. По справедливому замечанию А.А. Коростелева и С.Д. Сыротюк, психолого-педагогические условия составляют образовательную среду, в которой осуществляется, развивается, совершенствуется педагогический процесс. Поэтому изучение психолого-педагогических условий трансформации организации в самообучающуюся организацию связано с анализом ее образовательного пространства, в котором осуществляется переподготовка кадров [7].

Качество обучающего процесса зависит от нескольких факторов: от содержания образовательных программ, от методического и технического обеспечения процесса обучения, от контроля итогов обучения, от кадрового состава преподавателей, от уровня сформированности педагогической культуры преподавателей и инструкторов [8]. Причем последний фактор можно считать основополагающим: от профессионализма педагогов зависит качество преподавания базовых дисциплин и эффективность практических занятий. Именно этот вопрос является важным и актуальным для любой автошколы.

Специально подготовленных преподавателей-инструкторов по обучению водителей не готовит ни одно учебное заведение, поэтому этот сегмент образования поручается обычным людям, не имеющим педагогического образования [9]. Преподаватели теории вождения, мастера обучения вождения (инструкторы) приходят в автошколы практически с улицы. Чтобы преподаватель в автошколе или инструктор по вождению не стал случайным, а был успешным в педагогическом процессе, квалифицированным специалистом, уважаемым среди обучающихся, он должен немало времени потратить на выработку в себе закономерных принципов педагогики и психологии:

– разработку своих индивидуальных методов обучения, отвечающих педагогическим законам, и умелое построение из них обучающего процесса [10];

– умение формировать и закреплять навыки у своих учеников;

– учитывать особенности каждого ученика (возраст, пол, характер, степень начальной подготовки) и подбирать индивидуальный подход;

– иметь в своем арсенале элементы стимулирования и мотивирования обучающихся;

– обладать своим стилем преподавания, который отличался бы доступностью изложения материала, актуальностью, интересным содержанием [11].

Выработать эти и другие принципы обучения очень трудно человеку, не имеющему базовой психологической и педагогической подготовки, на это уходит время и несколько выпусков учеников, пока преподаватель не станет квалифицированным и опытным.

Учитывая вышеизложенные факты, можно с уверенностью говорить, что программы подготовки преподавателей и инструкторов для автошкол очень актуальны на сегодняшний день. В связи с этим была продумана и разработана целая программа по обучению, подготовке и переподготовке преподавательского состава автошкол, включающая педагогические основы работы педагогов и инструкторов. Подобные программы существовали и ранее, но новые создавались с учетом современных требований к качеству обучения. Тем не менее, анализируя их с точки зрения психолого-педагогических критериев оценки, можно выявить ряд принципиальных недостатков, которые перешли из старых форм обучения в новые образовательные программы.

Квалифицируя эти недостатки как организационные и педагогические, выявляются следующие недостатки:

– *организационные*: слабая вариативность учебного процесса, недостаточное количество отведенных на обучение часов, отсутствие или неиспользование информационно-компьютерных и техни-

ческих средств демонстрации материалов;

– *педагогические*: отсутствие в работе педагогов дидактических принципов обучения и психологических закономерностей, нет четких определений эффективности работы, несоответствие теоретического объема обучения практическому.

Учитывая выявленные недостатки и ориентируясь на современный уровень развития процесса обучения, можно использовать меры, которые будут направлены на улучшение качества подготовки педагогов и инструкторов для автошкол. Среди этих мер можно выделить следующие:

– индивидуальный и дифференцированный подход в обучении педагогов в зависимости от разных категорий (с разным уровнем начальной подготовки, техническим или гуманитарным, высшим или средним специальным образованием, а также наличием или отсутствием педагогического опыта) [12];

– тщательная проработка оценки полученных знаний на каждом этапе обучения педагогике, психологии и специализации дисциплины преподавания;

– наличие в процессе обучения практикума по методике обучения и практическим занятиям по вождению [13];

– использование технических средств обучения как в теории, так и в практике;

– воспитание и формирование у слушателей умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликты в процессе педагогической деятельности;

– наличие методического обеспечения (учебных пособий для этой категории слушателей, методических пособий по выполнению итоговых работ [14], самостоятельных работ, учебников по педагогике и психологии для работников автошкол);

– мониторинг качества обучения всех автошкол в едином научно-методическом центре.

Педагогические задачи, которые решаются в процессе подготовки квалифицированных преподавателей и инструкторов для автошкол – актуальная тема. Но не менее важным для улучшения качества обучения остается вопрос о повышении престижа данной профессии. В этом деле помогут такие активные формы, как конкурсы мастерства. Можно организовать соревнования между автошколами, преподавательскими составами, инструкторами, выдвинув номинации «Лучшая автошкола города (области, России)», «Лучший преподаватель города (области, России)», «Инструктор города (области, России)». Участвуя в конкурсах, преподаватели и инструкторы не только проявляют себя и показывают свое мастерство, но и повышают свою квалификацию. Учитывая, что повышать уровень квалификации требуется не реже одного раза в три года, участие в конкурсе можно приравнять к этому мероприятию. Возможно, именно такой творческий подход к подготовке и переподготовке педагогических кадров для автошкол поднимет мотивацию для самоподготовки – основы качества обучения.

Современное образование всех сфер образовательных услуг направлено на подготовку компетентной модели специалиста [15-20]. Остается надеяться, что образовательная сфера автошкол будет меняться с учетом федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, направленных на повышение качества обучения.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, анализ теоретических материалов по обозначенной проблеме, а также собственное наблюдение и выводы позволили нам определить ряд педагогических условий, направленных на совершенствование педагогического процесса подготовки преподавателей и инструкторов автошкол, исходя из уровня развития психолого-педагогического знания:

– соответствие учебных программ современным образовательным потребностям различных категорий слушателей (имеющих разное образовательное направление – техническое или гуманитарное образование; разный уровень образования – высшее или среднее специальное; разный опыт и мастерство педагогической деятельности и др.);

– наличие (или преобладание) эффективных технологий и критериев текущей, промежуточной и итоговой оценки знаний в области психолого-педагогической науки;

– качество учебно-методических рекомендаций по проведению практических занятий;

– обеспеченность практических и теоретических занятий техническими средствами обучения в процессе учебно-познавательной деятельности, в том числе – электронными ресурсами;

– наличие учебных и учебно-методических пособий и практикумов по психологии и педагогике именно для преподавателей и инструкторов автошкол, методических рекомендаций по выполнению самостоятельных, контрольных и зачетных работ);

– функционирование единого научно-методического центра, координирующего работу по непрерывному мониторингу качества обучения в автошколах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Евдокимов В.В. Профессионально-педагогическая компетентность мастера профессионального обучения : дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 207 с.
2. Капустина Г.Г., Швец Н.Л. Применение видеолекций в современном образовании // Nauka-Rastudent.ru. 2015. № 3. С. 15.
3. Бекоева М.И. Проблема формирования способности личности к самореализации в философском, психологическом и педагогическом аспектах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 25–28.
4. Педагогические основы обучения. М.: ИРПО, 2004. 338 с.
5. Бекоева М.И. Условия взаимодействия начального, среднего и высшего профессионального образования // Stredoevropsky Vestnik pro Vedu a Vyzkum. 2015. Т. 60. С. 44.

6. Мкртычева Н.М. Приоритетные направления подготовки специалистов в высшей школе // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2013. № 4. С. 48–55.
7. Сыротюк С.Д., Коростелев А.А. Психолого-педагогические условия построения системы внутрифирменного обучения в самообучающейся организации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 3-2 (33-2). С. 336-341.
8. Джатиев О.Б., Каргиева З.К. Формирование педагогической компетентности преподавателей и инструкторов автошколы как условие обеспечения безопасности дорожного движения // Nauka-Rastudent.ru. 2015. № 4. С. 34.
9. Гагиева Л.А. Методологические основы исследования проблемы совершенствования педагогической культуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 57–59.
10. Джатиев О.Б. Педагогические условия повышения профессиональной компетентности преподавателей автошколы // Stredoevropsky Vestnik pro Vedu a Vyzkum. 2015. Т. 54. С. 12.
11. Жуйкова М.В. Влияние индивидуально-психологических и личностных качеств на выбор стилей совладающего поведения // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 71–74.
12. Рыбакова М.В. Реализация компетентностного подхода в процессе отбора педагогического персонала образовательных учреждений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 61–66.
13. Попов Г.Н., Петухова О.В. Роль антропологии в формировании профессионально-педагогической культуры // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 2. С. 128–130.
14. Кокаева И.Ю., Саханский Ю.В. Актуальные проблемы формирования культуры безопасности у детей и подростков // Известия Российской академии образования. 2014. № 1. С. 120–126.
15. Путилова А.В. Компетентностный подход при проектировании образовательного процесса, как механизм повышения качества образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 53-56.
16. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 19-21.
17. Андросова Л.А., Мананникова Ю.В. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 46-51.
18. Третьякова Е.М. Реализация компетентностного подхода в системе практикоориентированного обучения // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 88-90.
19. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 28-30.
20. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.

PEDAGOGICAL PROCESS AS A SYSTEMIC PHENOMENON IN A DRIVING SCHOOL

© 2015

O.B. Dzhatiev, applicant of the Chair of pedagogy and psychology
K.L. Khetagurov North Ossetian State University, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: educational process in a driving school; pedagogical process; road traffic safety; driving school lecturer and instructor.

Abstract: The changeover to the higher education, based on the competence approach, the implementation of federal state educational standards of the third generation, the requirements of job market to a modern specialist model need rethinking and development of new goals, values, content, tools, forms, methods and technologies of training and professional development of driving school instructors. The reorganization should be based on appropriate educational theory and practice, take into account the reform of all components of the educational process, and be displayed on the activity of the pedagogical process. Based on these considerations, the authors have tried to present in the article the main directions of improving the educational process as a system of holistic phenomenon in the preparation of teachers and instructors of driving schools in modern conditions. The author understands teaching process in the field of training of driving school teachers and instructors as a holistic organizational process, within which the goals, objectives, methods, tools, and principles of content selection and the education results simulation are defined.

УДК 373.29

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ

© 2015

Г.Х. Джиоева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: интеллектуальное развитие детей; воспитание интереса к учению; формирование первичных представлений; подготовка к школе; образовательные технологии.

Аннотация: Проблемы внедрения новых технологий и концептуальных подходов к модернизации системы преемственного непрерывного образования дошкольников; формулирования целей и задач; определения оптимальных границ содержания дошкольных образовательных программ, а также их непрерывных связей с программами общеобразовательной школы; определения условий совершенствования качества, уровня методического обеспечения успешного внедрения этих образовательных программ становятся сегодня все более актуальными. На практике явно недооцениваются такие стороны интеллектуального развития, как формирование у дошкольников учебной любознательности, пытливости, самостоятельности, то есть тех качеств личности, которые особенно необходимы дошкольникам для эмоционального осмысления окружающего мира, а также восприятия предстоящей учебно-воспитательной деятельности. Эти и другие недостатки в системе образования можно объяснить непрофессиональным отношением некоторых воспитателей к ныне существующим вариативным программам для детей дошкольного возраста, связанным с их недостаточной научно-методической компетентностью, особенно по проблемам дошкольной психологии, низким уровнем коммуникативной компетенции в логике личностно-ориентированной модели взаимодействия с детьми.

Вопросы, связанные с развитием интеллекта ребенка дошкольного возраста, в психолого-педагогической науке плодотворно разрабатывались следующими учеными: П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Т.А. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин и др.

Теоретические аспекты развития интеллектуальных умений достаточно полно представлены в исследованиях отечественных ученых (Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, В.П. Беспалько, Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, Е.И. Игнатьев, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, И.Ф. Харламов и др) и зарубежных (Дж. Дьюи, К. Роджерс, Ж. Пиаже, Г. Хемлии др.). В трудах перечисленных исследователей доказывается, что без содержательного и целенаправленного формирования различных форм мышления невозможно добиться высоких результатов в обучении и воспитании детей, систематизации учебно-познавательных действий, формировании необходимых компетенций.

Анализ других психолого-педагогических исследований (Н.Г. Белоус, Е.Э. Кучерова, З.А. Михайлова, Н.И. Непомнящая, Е.А. Носова, Л.С. Славина, Т.В. Тарунтаева, Г.И. Щукина и др.) показывает, что воспитательно-образовательная система детских дошкольных учреждений недостаточно формирует познавательные интересы и интеллектуальные умения детей в процессе развития первичных представлений для успешной подготовки к школе. Это приводит к потере интереса к учению, равнодушному отношению ребенка к изучаемым областям знаний уже в дошкольном возрасте. Все это отрицательно влияет на весь ход становления личности ребенка.

В связи с недостаточной теоретической подготовленностью воспитателей ДОУ по данной проблеме, низким уровнем целенаправленной работы по формированию в дошкольных образовательных учреждениях познавательного интереса, у детей наблюдается отсутствие навыков развития логических структур мышления, формирования творческих креативных способностей. В результате этого нарушена связь образования с практическим опытом и духовно-нравственными ценностями человека, что противоречит социальному заказу современного общества.

Данные противоречия требуют своего разрешения, позволяют сформулировать основную цель и задачи научной статьи. Целью исследования является теоретическое обоснование эффективности интеллектуального развития детей дошкольного возраста в результате целенаправленного формирования у них первичных представлений в процессе успешной подготовки к школе. Основными же его задачами выступают: определение сущности и содержания интеллектуального развития старших дошкольников в процессе воспитания у них элементарных представлений для успешной подготовки к школе; выявление педагогического потенциала и возможностей развивающей среды в дошкольных образовательных организациях как средства активизации и интенсификации творческой мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Проблема интеллектуального развития ребенка дошкольного возраста получила свое теоретическое обоснование в идеях Г.А. Корнеевой, Н.А. Менчинской, Т.А. Мусейибовой о блочной системе учебно-познавательного процесса, об ориентирах в обновлении содержания образования. В основу своей теории ученые положили научные идеи Д.Н. Богоявленского о том, что интеллектуальное развитие личности связано с двумя категориями [1]. Это – накопление фонда знаний для организации интеллектуального мышления; операции, с помощью которых активизируется процесс интеллектуального развития, формируются знания. Все это дает возможность поднять вопрос о смыслообразующих содержательных показателях интеллектуального развития личности.

По утверждению известного психолога Р.С. Немова, развитие интеллектуального мышления ребенка – это развитие его логической мыслительной деятельности и речи [2]. Ученый выдвинул идею о том, что ребенок старшего дошкольного возраста, пользуясь совокупностью выработанных общественно-сенсорных эталонов, овладевает некоторыми целесообразными способами обследования внешних свойств объектов. Их использование дает ему возможность дифференцированно осознавать, воспринимать, анализировать сложные предметы и явления. Старшим дошкольникам доступно понимание и осмысление общих связей, отношений, закономерностей и принципов, лежащих в основе научного знания.

Таким образом, интеллектуальное развитие – это и процесс, и степень познавательной, мыслительной деятельности развивающейся личности в многообразных ее проявлениях: познавательных процессах, знаниях, умениях, способностях, рассуждениях, таланте и др. Оно реализовывается в результате воздействия на человека окружающей среды, жизненных условий и обстоятельств. Немалое значение здесь имеет и наследственный фактор задатков и таланта. Однако определяющая роль в интеллектуальном развитии ребенка принадлежит систематическому интеллектуальному воспитанию, формированию умственных и творческих способностей. Как целенаправленное, специально организованное педагогическое воздействие, интеллектуальное воспитание включает организацию и руководство процессом поэтапного освоения знаний и умственных действий (П.Я. Гальперин), управление процессом вырабатывания системы познавательных способностей и интеллектуальных действий.

Успешное интеллектуальное развитие и формирование ребенка предполагает наличие у него широкого кругозора, запаса конкретных знаний, развития особого внимания и осмысливания результатов обучения. Ребенок должен владеть систематическим, планомерным и расчлененным восприятием, основными элементами понятийного аппарата к изучаемому материалу, обобщенными формами мыслительной деятельности, смысловым запоминанием и основными логическими операциями и действиями. Однако мышление ребенка остается, прежде всего, образным, основывающимся на объективных реальных действиях с предметами, их субститутами. Интеллектуальное развитие предполагает также формирование у детей первоначальных умений в области учебно-познавательной деятельности, в частности, умение выделять основную учебную задачу и превращать ее в самостоятельную цель учебной деятельности.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что интеллектуальное развитие детей старшего дошкольного возраста подразумевает: дифференцированное восприятие [3]; четкое логическое мышление и запоминание; аналитическое мышление (способность воспроизвести образец, осваивать главные признаки, связи и отношения между процессами и явлениями [4]; интегрированное осмысление воспринимаемого материала; рациональный подход к объективной действительности [5]; познавательный интерес к новым знаниям, процессу их освоения за счет дополнительных занятий; овладение грамотной разговорной речью на слух и способность к осмыслению и применению символов, знаков, операций и т. д.; развитие чутких движений рук, моторно-двигательных и зрительных координаций.

Уровень интеллекта, которым обладает человек, не представляет собой исключительно врожденное, а тем более генетически наследуемое свойство личности – он является именно системой обобщенных способностей человека, сформированной в процессе его интеллектуального и умственного развития. Способности, в отличие от задатков, формируются в процессе осуществления разнообразной мыслительной, творческой и др. деятельности, в сложной системе взаимодействий, взаимоотношений и взаимовлияний индивида и окружающих людей.

В исследованиях зарубежных ученых (Дж. Гилфорд, Ж. Пиаже, Р. Стернберг) ведущее место занимает изучение отдельных компонентов интеллекта. Известные психологи выделили три формы интеллектуального поведения, которыми мы руководствуемся в своем исследовании: вербальный интеллект (запас слов, эрудиция, умение понимать прочитанное); способность решать проблемы; практический интеллект (умение добиваться поставленных целей и пр.). Заслугой Дж. Гилфорда является выделение «социального» интеллекта, как совокупности интеллектуальных способностей, определяющих успешность оценки и прогнозирования поведения людей. Кроме того, он выделил способность к дивергентному мышлению (способность к порождению множества оригинальных и нестандартных решений) как основу креативности [6].

Такое деление интеллекта на множество составляющих, на наш взгляд, ведет к отказу от понимания его целостности. Тем более в отечественной психологии целостный характер интеллекта неоднократно подчеркивался в трудах Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и др.

В многочисленных исследованиях известных отечественных и зарубежных психологов А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконина выделяются две составляющие процесса развития интеллекта человека в онтогенезе: обогащение содержания интеллекта (овладение личностью новыми действиями и качественные изменения этих действий); смена стадий мыслительной деятельности [7].

На основе предложенных Л.С. Лейтесом и Н.А. Менчинской особенностей интеллектуального развития личности [8; 1] нами предпринята попытка уточнить и дополнить представленные выше названными исследователями критерии интеллектуального развития человека. Считаем целесообразным руководствоваться следующими характеристиками интеллектуального развития старшего дошкольника: степень сформированности умственных действий в процессе логического

мышления; темп (быстрота, скорость) продвижения в формировании способности осуществлять мыслительные действия и операции; экономичность мышления в процессе интеллектуальных действий. Обозначенные показатели интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста, как нам представляется, позволяют судить о целесообразности и эффективности обучения их в коллективе, обычной возрастной и индивидуальной нормы и педагогической поддержки.

К концу дошкольного периода жизни дети овладевают необходимыми свойствами и качествами личности для того, чтобы приступить к систематическому освоению общественно-исторического опыта. Для этого им необходима специальная учебно-познавательная деятельность. Существенное значение имеет и расширение сферы общения и коммуникации.

Для эффективной организации учебно-познавательной деятельности дошкольников важно владение воспитателя знанием особенностей психических функций детей. Необходимо в этот период знать, что восприятие старших дошкольников, например, отличается неорганизованностью и неустойчивостью, но в то же время, чуткостью, остротой и свежестью. Восприятие, являясь особой целенаправленной деятельностью, необходимым познавательным процессом, углубляется и усложняется, становится наиболее дифференцирующим, анализирующим, принимает организованный целеустремленный характер.

Внимание детей в этот период возрастного развития не избирательно, но достаточно устойчиво, ограничено по объему и времени. Произвольное внимание у них развивается параллельно с другими процессами, и, прежде всего, с мотивацией учения, чувством ответственности за достижения в учебно-познавательной деятельности.

Мышление у старших дошкольников постепенно переходит от эмоционально-образного к абстрактно-логическому и находится во взаимосвязи с их речевой деятельностью. Словарный запас насчитывает примерно 3500 – 4300 слов.

Немаловажное значение в учебно-познавательной деятельности старшего дошкольника отводится памяти (В.С. Кузин), которая имеет, по преимуществу, наглядно-образный характер [9].

Характерной особенностью поведения детей дошкольного возраста выступает потребность в осознании и понимании происходящего вокруг. В этом возрасте познавательная активность ребенка способствует развитию интеллектуального мышления и формированию готовности к регулярному обучению. Благодаря этому очень важно уже с трехлетнего возраста формирование мировоззрения, кругозора, наполнение доступными для сознания ребенка занятиями, что способствует умственному развитию четырехлетнего ребенка и вызывает у него потребность исследовать природу тех процессов, которые его окружают.

На основе детской любознательности, пишет в своем исследовании Т. Сидорчук, формируется впоследствии познавательный интерес к обучению; развиваются познавательные способности, произвольность в действиях; формируется теоретическое мышление; развиваются умения и навыки общения со сверстниками и взрослыми. Все это позволяет ребенку перейти к учебному взаимодействию и сотрудничеству; дает возможность преодолевать трудности при решении учебных задач [10].

При исследовании психологии возрастной динамики отечественные ученые (Т.Т. Бетелева, Н.В. Дубровинская, Ю.Ф. Змановский, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, Д.А. Фарбер) обнаружили, что пяти-шестилетний возраст для ребенка является сензитивным в становлении мозговых механизмов, что имеет существенное значение для успешного обучения [1]. Как отмечает Ю.Ф. Змановский, по своим функциональным и физиологическим характеристикам головной мозг у шестилетних детей совершенно готов к усвоению и частичной переработке достаточно большого по объему и сложности материала.

Наблюдения за организацией учебно-образовательного процесса в старших группах ряда дошкольных учреждений выявили, что многие воспитатели в обучении детей прибегают исключительно к традиционным средствам и методам. В работе с воспитанниками не используется современный опыт вариативных образовательных программ для детей дошкольного возраста, не придается серьезного значения индивидуальным, возрастным и личностным особенностям детей, не налажен процесс организации самостоятельной познавательной деятельности воспитуемых. Это приводит к неудовлетворению познавательных потребностей и интересов детей. В результате этого воспитанники не умеют использовать полученные знания на практике, в различных видах деятельности, в игровых ситуациях. Недостаточно сформированы у детей практические умения и навыки.

Таким образом, психофизические и физиологические ресурсы детей дошкольного возраста позволяют применять для их продуктивного обучения более сложный информационный материал. На готовность к более интенсивному интеллектуальному развитию детей с 3 до 5 лет указывает степень их познавательной активности. Исследуя познавательные процессы дошкольников, мы пришли к выводу о том, что почти каждый психически здоровый ребенок, которому созданы благоприятные условия, способен на достаточно высокое интеллектуальное развитие. Для того чтобы процесс образования в дошкольных учреждениях приобрел подлинно гуманистический характер, познавательная деятельность здесь должна вестись в основном через организацию детских видов деятельности, прежде всего – игровой, и обеспечивать эффективные условия для развития через эти виды деятельности психологических

качеств личности ребенка, специфичных для его возраста и имеющих непреходящее значение.

Реализация на практике вышеизложенных теоретических положений будет способствовать активизации мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Подлинный процесс успешного психического развития дошкольников включает более широкий спектр способностей и психических свойств личности, которые необходимо учитывать при организации воспитания и обучения дошкольников.

В основном индивидуальное развитие каждого ребенка идет, несомненно, своим особенным путем, в котором общие закономерности проявляются в индивидуальной форме. И если учет индивидуальных и возрастных особенностей психического развития ребенка, о которых писал А.В. Запорожец, является основой создания общей стратегии гуманистически ориентированного дошкольного образования, то практическое использование этой стратегии также настоятельно требует выявления и учета индивидуальных особенностей личности [11].

Анализ концептуальных подходов к исследованию проблемы интеллектуального развития старших дошкольников позволил нам сделать следующие выводы.

Источник интеллектуального развития ребенка – это, прежде всего, его личный опыт познания в первые три года жизни. До 3-х лет все зависит, в первую очередь, от степени развития и стимуляции его головного мозга. Уже после 3-х лет интенсивно развиваются многие психические процессы (внимание, осознание, восприятие, желания, мышление, творчество, эмоции, чувства). Необходимо отметить, что если в первые три года не создана прочная основа, бесполезно рассчитывать на ее использование в дальнейшем.

Общаясь с ребенком, воспитателю следует помнить, что очень важно давать ему больше свободы в выборе деятельности. Необходимо создавать эмоциональный настрой в процессе ее реализации, атмосферу сказки, праздника, фантазии. В случае же если воспитанник не может справиться с задачей, необходимо прийти ему на помощь. Это вселяет уверенность в свои возможности и силы, воодушевляет и стимулирует ребенка [12]. При этом не следует забывать, что никогда не надо что-то делать за ребенка полностью. Работая с дошкольником, воспитателю необходимо создавать такие педагогические ситуации, чтобы он всегда находился в зоне ближайшего развития.

3. Одними из основных задач воспитателя дошкольных образовательных учреждений являются: научить ребенка ставить перед собой посильные задачи, овладевать способами их решения, помочь найти результатам своей деятельности дальнейшее применение [4].

4. Формирование интеллектуальной мыслительной деятельности детей дошкольного возраста происходит совместными усилиями родителей и воспитателей, которых объединяют общие интересы и общий взгляд на детей. Ребенок рано начинает распознавать предметы по цвету, форме, размеру, по пространственному расположению, по назначению и другим существенным признакам. Он пытается, подражая взрослым, элементарно измерять предметы, сначала накладывая их друг на друга, затем с помощью некоторых установленных мер измерения или ориентируется на глаз. Главная цель такого взаимодействия – формирование у детей способности к творчеству, интеллектуальным действиям, развитие чувства уникальности ребенка, его неповторимости и индивидуальности как личности.

Современной организации дошкольного образования нужен педагогический работник, способный не только передавать знания, формировать умения и навыки детей, но и управлять качеством их развития и личностного становления. Осмысление этих истин, вера в творческие возможности и способности детей, забота об их здоровье, создание благоприятных условий для их гармоничного развития и непрерывное повышение своей педагогической компетентности – все это дает возможность педагогу обеспечить достаточно высокий уровень развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. М.: Ин-т практ. психологии, 1998. 443 с.
2. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. 4-е изд. М.: Владос, 2011.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Академия, 2011. 212 с.
4. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. М.: Знание, 1987. 77 с.
5. Михайлова З.А. План-программа образовательно-воспитательной работы в детском саду. СПб.: Питер, 2007. 221 с.
6. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. С. 433–457.
7. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2004. 362 с.
8. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.: Владос, 2007. 240 с.
9. Кузин В.С. Психология. СПб.: Питер, 2007. 380 с.
10. Сидорчук Т. Технология обучения дошкольников умению решать творческие задачи. Ульяновск: УПИ, 1996. 152 с.
11. Запорожец Л.В. Избранные психологические труды. В 2 т. М.: Педагогика, 1986.
12. Нисканен Л.Г. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников. М.: Академия, 2002. 109 с.

INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN PREPARATION FOR SCHOOL STUDY

© 2015

G.H. Dzhioeva, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of pedagogy and psychology
K.L. Khetagurov North Ossetian State University, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: intellectual development of children; raise of interest in learning; the formation of primary concepts; preparation for school study; educational technologies.

Abstract: The following issues becoming increasingly important: the problem of introduction of new technologies and conceptual approaches to modernization of the system of successive continuous education of preschool children; formulation of goals and objectives; determination of the optimal content boundaries of preschool educational programs as well as their continuous links with school curricula; determination of the conditions to improve the quality and level of methodological support for successful implementation of the educational programs. In practice, such aspects of intellectual development are underestimated as the formation of preschoolers' learning curiosity, inquisitiveness, independence – those personal qualities which are particularly necessary for preschooler's emotional comprehension of the world, as well as the perception of the upcoming educational activities. These and other shortcomings in the educational system can be explained by unprofessional attitude of some teachers to the existing variable programs for preschool children which is caused by their lack of scientific and methodological expertise, especially in preschool psychology, a low level of communicative competence within the personality-oriented model of interaction with children.

УДК37.017.925

КОСТА ХЕТАГУРОВ – ОСНОВОПОЛОЖНИК ОСЕТИНСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

© 2015

К.Г. Джусоева, кандидат филологических наук, доцент кафедры
методики начального и дошкольного обучения
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: Коста Хетагуров; литературный язык; культура осетинской речи; ментальность народа; духовность; народная словесность.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению жизни и творчества основоположника осетинского народного языка К.Л. Хетагурова. Описываются отдельные этапы биографии великого осетинского поэта, писателя и публициста, повлиявшие на становление его как творческой личности, а также оценивается тот вклад, который был внесен К.Л. Хетагуровым в развитие осетинской культуры.

Тема народа, его литературного языка – магистральная тема всего творческого наследия К.Л. Хетагурова, обширно представленная в его произведениях, которые включают и достаточное количество стихотворений на русском языке. Нравственное, психологическое и эстетическое формирование его гуманной индивидуальности произошло в Осетии, в горской среде, в Нарской котловине. Дальнейшее его творческое развитие проходило за пределами Осетии. С 1 ноября 1871 года К.Л. Хетагуров был зачислен в подготовительный класс Ставропольской мужской классической гимназии и определен в пансион при ней. Через десять лет, после окончания этой гимназии, он поступил в Петербургскую академию художеств. Академию художеств, к сожалению, К. Хетагурову окончить не удалось из-за крайне бедственного положения.

Осетинская народная поэзия была той вековой традицией, которую он был призван обновить, реформировать, поднять на художественный уровень развитых литератур. Опыт русской поэзии служил для него образцом. Он тонко учитывал в своем искусстве своеобразие традиций русской и осетинской поэзий. Благодаря великому поэту, публицисту и писателю К.Л. Хетагурову осетинская профессиональная поэзия с ее тончайшим литературным языком получили всенародное признание и стала крупнейшим явлением в духовной жизни осетинской нации.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Коста Леванович Хетагуров, основоположник осетинской литературы, выдающийся осетинский поэт с мировым именем, в своем гениальном творчестве соединил прошлое и будущее осетинского народа. Поэт прекрасно понимал, что любить свой народ, значит, бороться за него, за его судьбу и будущее. И он всю свою жизнь посвятил этому священному делу, боролся не только Словом, но всем своим существом. Самобытное поэтическое творение его также связано с осетинским устным народным творчеством. Весь лексический арсенал его непревзойденных произведений ярко свидетельствует об этом.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. В своем творчестве К. Хетагуров глубоко и всесторонне отразил исторические судьбы и жизнь осетинского народа, его психологический склад, нравственный и культурный облик, его мечты и устремления. Мировоззрение поэта, пишут А.Ю. Белогуров и С.Р. Чеджемов, сформировалось под влиянием осетинского фольклора и революционно-демократических традиций русской культуры [1]. Поэзия К. Хетагурова была подлинно народной не только по содержанию, но и по форме [2]. Он поднял на новую ступень его общественное и художественное сознание и внес неоценимый вклад в мировую культуру. Вот как отзывались о нем известные поэты, публицисты и писатели: «Пройдут года, пройдут века, но имя славного сына осетинского народа не померкнет и будет по-прежнему сиять, подобно снежным вершинам Кавказа» (С. Михалков). «Чтобы одновременно быть поэтом, драматургом, публицистом и художником, каким был К. Хетагуров, нужен талант – выдающийся, ум – острый, душа – богатая и отзывчивая» (Н.М. Грибачев). «Имя Коста войдет в ряд самых высоких имен человечества. Осетинский народ может гордиться тем, что в сокровищнице культуры будут играть краски и цвета, вызванные к жизни таким художником, как Коста Хетагуров» (А.А. Фадеев).

Формирование целей статьи (постановка задания). Творческое наследие К.Л. Хетагурова для исследователя любого жанра является неизведанным и безграничным пространством, потому что оно архи важно, богато и требует от ученого-исследователя всесторонней подготовленности. В созидательном кладезе поэта острый ум исследователя почувствует и увидит многообразие человеческих характеров, а также глубинный показ жизни того времени, и не только осетин, но и всех национальностей Кавказа.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Родился К. Хетагуров в селе Нар Алагирского ущелья, которое этнографы считают хранилищем старинных осетинских обычаев, обрядов, легенд, сказаний, песен и святилищ, овеянных легендами. Рос он и воспитывался в гуще народа, стремился знать все духовные и нравственные устои родного края. Суровая горская природа и беспросветная нищета горца в невыносимых условиях закаляли его поэтическую натуру как физически, так и нравственно. Мечты и чаяния родного народа стали незаменимой школой для гениального поэта. Все испытал поэт за свою короткую жизнь.

Нельзя без слез читать его воспоминания о том, как он рос сиротой, без материнской ласки.

Однажды женщина, выходившая его после смерти матери, показала ему могилу матери. Он запомнил ее и каждый день приходил к ней, разговаривал с ней, делился с ней своими обидами, горестями сиротской жизни и засыпал там же. Женщина, заменившая ему мать, знала об этом и, когда он долго задерживался где-то, она шла на могилу его матери и находила его там спящим.

У К.Л. Хетагурова не было великих предшественников в осетинской литературе, чьи традиции он продолжил бы в своем многогранном творчестве. Художественное развитие родной словесности застал он на уровне фольклора, устно-поэтического творчества народа, и он, как настоящий мастер (З.М. Саланаева), творил свое искусство, опираясь на поэтические образцы осетинской народной словесности, возводя единый, новаторский художественный организм – осетинскую индивидуально-художественную поэзию [3]. Коста Левanович Хетагуров является своего рода Леонардо да Винчи осетинского народа. Он был истинным сыном своего народа, отражал его думы и чаяния, творчество его было глубоко народным.

Какую силу любви к своему народу нужно иметь (Б.А. Тахохов [4], А.Н. Тотиева [5]), чтобы в непростых условиях осетинского быта быть одновременно поэтом, прозаиком, драматургом, театральным деятелем, художником, публицистом и общественным деятелем. Поэт, любящий бесконечно свою Родину, посещал все ее уголки, побывал в Ардоне, Беслане, Суадаге и других местах Осетии. Каждый раз, где бы он ни бывал, просил окружающих, чтобы организовали ему встречу с народными певцами, со сказителями и всегда он их слушал с интересом и внимательно.

Выдающийся деятель осетинской художественной словесности шлифовал и развивал по всем законам родного языка всю лексику и фразеологию осетинского языка. Он расширял лексическое значение общеупотребительных лексем (Г.И. Кравченко), составлял и вводил в свою поэтическую речь разные словосочетания, обогащал метафорами, сравнениями, эпитетами, многозначностью слов и синтаксическими конструкциями, которые были фундаментальной основой развития осетинского литературного языка [2]. Каждое слово родного языка для К. Хетагурова – божественное творение, в которое он вкладывал весь смысл своей жизни, чтобы выразить свою боль, радость и мечту.

Это был творческий подвиг Коста Хетагурова перед осетинским народом, его историей и культурой. Обращение к устному народному творчеству, его основным традициям способствовало тому, что К.Л. Хетагуров стал подлинным народным поэтом Осетии и основоположником осетинской литературы и литературного языка, незаменимым борцом за права обездоленных горцев во второй половине 19 века.

Самоотверженное служение родине и народу, свободолюбие и гуманизм больше всего ценил К. Хетагуров и в русских писателях («Перед памятником», «Памяти М.Ю. Лермонтова», «Памяти А.Н. Плещеева», «Памяти А.С. Грибоедова», «Памяти А.Н. Островского»). Осетинская народная поэзия и русская классическая литература были благодатной почвой, на которой формировался талант гениального поэта. К.Л. Хетагуров собрал в одну «Золотую корзину» все словесное богатства общенародного осетинского языка, фольклора, отшлифовал их формы и нормы, как образцовые явления литературного языка. Он признает их своими идейными вождями, учится у них «быть готовым на бой за великое, честное дело» против того же «мира рабства, лжи, насилья и гонений», против которого восставали лучшие люди России.

В стихотворениях, написанных на русском языке («В бурю», «Песнь раба», «На смерть горянки», «Не поможешь ты горю слезами»), в рассказе «Охота за турами», поэмах «Перед судом», «Фатима», «Плачущая скала» поэт развил многие темы, характерные для его поэзии на осетинском языке.

В некоторых научных работах осетинских филологов за последнее время, говоря о значении творчества Коста Хетагурова для культуры родного народа, пропускают словосочетание «основоположник осетинского литературного языка», что с отрицательной стороны характеризует труды этих ученых и доказывает их несостоятельность в вопросах теории литературоведения и языкознания. В истории мировой литературы известно, что литературный язык, высоко нормализованный язык, создается на основе общенародного языка великими писателями. Все гениальное в художественной словесности творится на литературном языке. К. Хетагуров, зная прекрасно этот принцип, собирал все лучшее, что было в осетинском народном языке, распределяя их по всем параметрам и законам классической словесности и применил их в своем неповторимом творчестве, чем он и заложил твердую основу осетинскому литературному языку, которым пользуются все классики осетинской литературы по сегодняшний день, дополняя и расширяя его лексический день, дополняя и расширяя его лексический фонд и выразительные возможности.

К. Хетагуров прекрасно понимал взаимосвязь общества и языка. В своем самобытном творчестве поэт использовал все несметные богатства родного языка и доказал, что язык является хранителем истории, культуры не только отдельного этноса, но всего человечества. Любая тема в произведениях К. Хетагурова представляет собой очень сложное и исключительно важное явление.

Об этом точнее всех сказал известный осетинский филолог Н.Г. Джусойты: «Ни одному деятелю осетинской культуры пока не удалось превзойти К. Хетагурова по глубине, широте и остроте постановки коренных вопросов общественной жизни своего времени. А форму, в которой отлиты произведения К. Хетагурова, еще многие поколения осетинских писателей будут считать высоким образцом, по которому можно учиться жанровому многообразию, ритмическому и строфическому богатству, мастерству отбора художественных средств из национальной сокровищницы и новаторскому их обогащению, стройному композиционному построению произведения, в котором все части сливаются в единое целое» [6].

Языкотворчество К. Хетагурова проявилось не только в лексике, но и в грамматике и диалектологии. Он прекрасно объяснил диалектное деление родного народа: «Осетины при всей

малочисленности своей, благодаря топографическим особенностям места их поселения, изрезанные глубочайшими ущельями и неприступными гребнями скалистых гор, имели очень ограниченное сношение между собой» [7].

Гигантская фигура К.Л. Хетагурова не могла оторваться от родной почвы, ибо она стала его первой жизненной школой, источником поэтического вдохновения и зеркалом правдивого изображения общественно-политической жизни того времени. По этим исключительно важным принципам он вошел в историю осетинского народа как великий национальный поэт, внесший огромный вклад в сокровищницу родной литературы, став основоположником осетинской литературы и литературного языка.

Жизнь и творчество К.Л. Хетагурова, озарившего ярким солнечным лучом темные уголки родных гор, стали для последующих поколений осетинского народа, поэтов и творческих работников священным наследием гениального предка. С той поры, как оно было явлено, стало духовным Заветом для всех мыслящих Осетии. И этот Завет гения со временем не тускнеет, все больше и больше волнует наши сердца и умы, приучая страдать и мыслить вместе с человечеством.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белогуров А.Ю., Чеджемов С.Р. Коста Хетагуров – просветитель и гуманист // Педагогика. 2009. № 10. С. 81–85.
2. Кравченко Г.И. Коста Хетагуров. Жизнь и деятельность. Орджоникидзе: Северо-Осетинское кн. изд-во, 1961. 350 с.
3. Салагаева З.М. Коста Хетагуров и осетинское народное творчество. Орджоникидзе: Северо-Осетинское кн. изд-во, 1959. 196 с.
4. Тахохов Б.А. Этнокультурный контекст образования // Теория и практика обучения и воспитания. Владикавказ, 2005. С. 7–11.
5. 11. Тотиева А.Н. Интертекстуальность в рассказах Анатолия Дзантиева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10-2. С. 175–177.
6. Джусойты Н.Г. Коста Хетагуров. Сталинири: Госиздат Юго-Осетии, 1958. 371 с.
7. Джусоева К.Г. Язык и культура – две ветви, характеризующие ментальность народа // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4. С. 47–49.

KOSTA KHETAGUROV IS A FOUNDER OF OSSETIAN LITERARY LANGUAGE

© 2015

K.G. Dzhusoeva, PhD (Philology), assistant professor of Chair of Primary and pre-school education methods

K.L. Khetagurov North Ossetian State University, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: Kosta Khetagurov; literary language; culture of Ossetian speech; nation mentality; spirituality; folk literature.

Abstract: The paper considers the life and creative writing of Kosta Khetagurov, a founder of Ossetian national language. The author describes the stages of biography of the great Ossetian poet, writer and publicist, which influenced his creative personality development, as well as evaluates K.L. Khetagurov's contribution to Ossetian culture development.

УДК 378.14

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

© 2015

О.В. Ершова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»
Л.В. Чупрова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»
Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, Магнитогорск (Россия)

Ключевые слова: качество химической подготовки; когнитивная сфера; эмоционально-мотивационная сфера; деятельностная сфера; показатели качества подготовки; критерии качества; тесты достижений.

Аннотация: В статье рассмотрены теоретические аспекты проблемы качества химической подготовки студентов технического университета. Показано, что успех работы специалиста в любой области во многом будет зависеть от качества химической подготовки. Однако сегодня в школах сокращается время, отводимое на изучение химии в старших классах, до одного часа в неделю, а в технических вузах как общеобразовательный предмет химия изучается, как правило, в течение одного семестра на младших курсах. Поэтому для успешного усвоения химии в сложившихся условиях актуальным является вопрос практической организации научно обоснованной и объективной системы оценки химической подготовки будущих специалистов. Приводится авторское определение понятия «качество химической подготовки» и раскрывается его содержание через приоритетные сферы личности человека – когнитивную, эмоционально-мотивационную и деятельностную. Такой подход позволяют проследить уровень обеспечения качества предметной подготовки в высшей школе с позиции триады «знания – чувства – поведение». Проанализированы различные направления разработки системы показателей качества подготовки и представлен авторский подход, ориентированный на сравнение с эталоном результата обучения. Критериальной базой такого подхода является разработка критериев полного усвоения знаний, умений и навыков через описание этого эталона. Сделан вывод о том, что для повышения объективности оценки качества химической подготовки студентов необходимо использовать различные формы контроля, включая тесты достижений.

В ряду дисциплин, изучаемых в техническом университете, химия является одной из самых значимых областей естествознания – комплекса наук, изучающих сущность явлений природы, познающих ее законы и использующих их в практической деятельности общества, в науке, технике и производстве. Учебная дисциплина «Химия» обязательна для изучения в техническом университете, так как понимание законов химии и сущности физико-химических явлений необходимо как для совершенствования существующих, так и создания новых процессов, машин, материалов и приборов.

Знание основ химии определяет осознанное проведение различных технологических операций на производстве и возможность грамотного обращения с веществами, применяемыми в той или иной сфере профессиональной деятельности, учета их влияния на организм человека и окружающую среду. Успех работы специалиста в любой области во многом будет зависеть от качества химической подготовки. Однако реалии сегодняшнего дня таковы, что в школах сокращается время, отводимое на изучение химии в старших классах до одного часа в неделю, а в технических вузах, как общеобразовательный предмет, химия изучается, как правило, в течение одного семестра на младших курсах. Одновременно с этим наша цивилизация все быстрее становится информационной. В условиях недостатка времени на изучение предмета, с одной стороны, и всеобщей информатизации – с другой, нет возможности продолжать обучение химии так, как оно велось прежде [1 – 3].

Для успешного усвоения химии в сложившихся условиях особенно актуальным является вопрос практической организации научно обоснованной и объективной системы оценки химической подготовки будущих специалистов, с помощью которой можно будет получить достоверную информацию для принятия обоснованных управленческих решений от преподавателя (выбор оптимальных методик, своевременная коррекция, дифференциация и индивидуализация обучения), а любому студенту быстро получить оценку качества своих знаний по химии и определить их соответствие образовательным нормативам высших учебных заведений России и ведущих зарубежных стран.

Учитывая общие тенденции развития понятий «качество», «качество образования», под «химическим образованием» мы будем понимать формирование у студентов системы научных взглядов, знаний, умений и навыков, способов творческой деятельности, общих и специальных компетенций, связанных с сущностью, задачами, идеями, понятиями, развитием, а также практическим применением химии в деятельности будущих инженеров; а под «качеством химической подготовки» – совокупность существенных свойств, характеристик и результатов химической подготовки студентов (знаний, умений, навыков, приобретенных в результате обучения химии; целей и мотивов изучения химии; способов творческой деятельности; компетенций), соответствующих многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам), условиям, конечной целью которых является формирование профессиональной компетентности [4 – 6].

Для определения содержания понятия «качество химической подготовки» с точки зрения формальной логики мы должны его разделить, то есть найти объем, что возможно при правильном выявлении оснований деления. Уходя от предметноцентрированной модели, в качестве таких оснований деления мы используем три приоритетных сферы личности человека – когнитивную, эмоционально-мотивационную и деятельностную, что позволяет

проследить уровень обеспечения качества предметной подготовки в высшей школе с позиции триады «знания – чувства – поведение». Поэтому мы выделяем три основных психолого-педагогических аспекта в оценке качества химической подготовки студентов: когнитивный, эмоционально-мотивационный, деятельностный. В таблице 1 указан вклад химической подготовки в выделенные нами сферы личности студентов [7; 8].

Когнитивный психолого-педагогический аспект исследуемого феномена связан с содержанием предметной подготовки в классическом понимании и заключается в триаде: знания – умения – навыки.

Знания выступают как система определенных понятий, изучаемых личностью в процессе обучения; умения – как совокупность практических операций, которые обучаемый должен усвоить, и навыки как умения, доведенные до автоматизма.

Эмоционально-мотивационный аспект реализации рейтинговой системы в оценке качества химической подготовки студентов мы связываем с формированием у студентов положительной мотивации к становлению собственной профессиональной компетентности.

Деятельностный психолого-педагогический аспект реализации рейтинговой системы в оценке качества подготовки студентов при изучении химии связан с непосредственным ее применением при изучении конкретной дисциплины, на частно-дидактическом уровне – посредством материализации оценки, под которой мы понимаем определение «рейтинговой стоимости» каждого вида деятельности студента.

Рассматривая ситуацию, сложившуюся в сфере оценки качества подготовки обучаемых можно выделить три наиболее существенных подхода. Один из них – чисто теоретический, в рамках которого поиск решения, нацеленного на проблему оценки качества подготовки, идет по пути теоретико-методологических исследований. При этом, как правило, остаются открытыми вопросы о том, как применять наработанный научный потенциал в повседневном учебном процессе [9; 10].

Остается открытым вопрос о том, как перейти от теоретического уровня к практическому, предполагающему разработку методики оценки качества подготовки и внедрение её в учебный процесс.

Таблица 1. *Характеристика вклада химической подготовки в развитие сфер личности студента*

Сфера личности	**Вклад химической подготовки**
Когнитивная	• комплекс теоретических знаний, законов по химии; • формирование химической картины природы и научного мировоззрения; • развитие познавательных способностей и самостоятельности, обогащение целостной системы знаний и жизненного опыта студентов основами предметных знаний; • наличие комплекса предметных умений (обобщать, сравнивать, проводить анализ, делать выводы, устанавливать аналогии, прогнозировать); • развитие общелогических способов мышления (абстрактное, наглядно-действенное, логическое запоминание, классификация, «действия в уме»)
Эмоционально-мотивационная	• развитие положительной самооценки в учебной деятельности; • снятие избыточной тревожности; • развитие опыта положительных эмоций от учебной деятельности; • развитие познавательных интересов; • обеспечение понимания роли научного знания в развитии человечества и жизни каждого человека, отношение к знаниям как к ценности; • наличие устойчивых мотивов к изучению химии, обеспечивающих целенаправленное овладение деятельностью; • стремление самостоятельно достигать цели деятельности
Деятельностная	• владение интеллектуальными способами деятельности, необходимыми для изучения химии: способами самостоятельной познавательной деятельности творческой деятельности, интеллектуально-графической деятельности; деятельности по применению теоретических знаний для решения практических задач; • развитие знаковой деятельности, умений по кодированию и декодированию информации; • развитие навыков самоорганизации в учебной деятельности; • опыт оценочной деятельности (с учетом «рейтинговой стоимости» каждой операции учебного труда); • выбор образовательной траектории

Второй подход можно условно назвать чисто практическим. Представители этого подхода обычно идут по пути создания средств для оценки подготовки обучаемых, не задаваясь вопросами о том, что же они получают в качестве результата и как правильно интерпретировать этот результат. Такой подход, как правило, легко отторгает любые теоретические построения, а если и принимает, то в сильно упрощенном и измененном до неузнаваемости виде.

Представители третьего направления идут по пути соединения теоретико-методологических исследований проблемы качества подготовки с разработкой методики его непосредственной оценки. Главная трудность связана не с разработкой инструментария, а с выделением самого предмета измерения вместе с сопутствующей системой показателей для осуществления измерительного процесса. К настоящему моменту не существует единой научно обоснованной системы показателей качества подготовки обучаемых, равно как и не существует единой системы оценки таких показателей [9 – 11].

По мнению М.Б. Челышковой и В.А. Хлебникова, неудачи на пути разработки такой системы в нашей стране вызваны в первую очередь отсутствием единой теоретико-методологической базы, ориентированной на потребности пользователей, в роли которых выступают педагоги-практики. Из этого утверждения вытекает необходимость анализа теоретических работ с целью определения направлений, наиболее перспективных с позиций измерения [12]. В целом в рамках теоретического подхода можно выделить несколько направлений разработки показателей качества знаний и умений обучаемых. Различие в результатах учебной деятельности обычно связывают с описанием уровней усвоения, которые в трудах отечественных дидактов не получили однозначной трактовки (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, С.В. Власова).

При критическом анализе подхода главный упор следует сделать не на трудности выделения признаков различных уровней, а на явное отсутствие конкретных эмпирических референтов, способствующих идентификации различных уровней усвоения в процессе педагогических измерений.

Другое теоретическое направление разработки системы показателей качества подготовки связано с выделением и обоснованием характеристик сформированности действий обучаемых. Представители этого направления в качестве характеристик действий называют такие, как разумность, сознательность, абстрактность, которые на практике определить достаточно сложно.

В своем исследовании в оценке качества химической подготовки студентов мы придерживаемся подхода, ориентированного на сравнение с эталоном результата обучения. Критериальной базой такого подхода является разработка критериев полного усвоения знаний, умений и навыков через описание этого эталона. Этот подход основан на следующем утверждении: несмотря на то что цели обучения всегда подразумевают сдвиги во внутреннем состоянии, судить о результатах подготовки можно лишь по внешним проявлениям, следовательно, чтобы определить планируемый результат обучения, достаточно максимально полно описать его внешние признаки, поскольку обращение к четким формулировкам целей, которые выражены через результаты деятельности, поддается более надежной и объективной оценке. В этом случае основным критерием оценки качества подготовки является обученность, которая измеряется с помощью учебных заданий или дидактических тестов [13 – 16].

Таким образом, в результате проведенного исследования было уточнено содержание понятий «химическое образование» и «качество химической подготовки». Понятие «качество химической подготовки» связываем с необходимым уровнем знаний, умений, навыков по химии, мотивов изучения химии, способов творческой деятельности, формированием специальных и общих компетенций, которыми овладевает студент в процессе изучения дисциплины, что является составной частью формирования профессиональной компетентности студентов. Установлено, что применение тестов достижений для организации и проведения различного контроля повышает объективность оценки качества химической подготовки студентов и позволяет оперативно получать информацию о результатах освоения образовательных программ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Проблемы и перспективы развития химического образования: тезисы докладов 2-й Всерос. науч.-практ. конф. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. 289 с.
2. Ершова О.В., Мишурина О.А. Качество образования в техническом университете как педагогическая проблема // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4. С. 49–52.
3. Чупрова Л.В. Оценка качества химической подготовки студентов в условиях рейтинговой системы // Успехи современного естествознания. 2014. № 12-3. С. 279–283.
4. Артемов А., Павлов Н., Сидорова Т. Модульная система оценки знаний студентов по химии // Пути повышения качества подготовки инженерных кадров для текстильной промышленности в условиях перестройки высшей школы и совершенствования хозяйственного механизма. М.: МТИ, 1990. С. 123–127.
5. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета : дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 175 с.
6. Чупрова Л.В., Ершова О.В. Основные подходы к определению понятия «качество образования» в проблемном поле педагогики // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 3. С. 336–339.
7. Современные формы и методы контроля знаний студентов на разных этапах обучения и при аккредитации вузов // Тезисы докладов участников конференции-семинара. М.: Исследовательский центр, 1995. 144 с.
8. Беспалько В.П. Опыт разработки критерия ка-

чества усвоения знаний учащимися // Методы и критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся при программированном обучении. М.: [б. и.], 1969. С. 16–28.
9. Павлов Н., Артемов А., Сидорова Т., Фролов В. Контроль знаний студентов // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 116–121.
10. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. 2-е изд. М.: Педагогическое общество России, 2001. 128 с.
11. Аванесов В.И. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. М.: Исследовательский центр, 1989. 192 с.
12. Челышкова М.Б., Хлебников В.А. Методологические подходы в оценке качества подготовки школьников и студентов // Проблемы качества образования, его нормирования и управления : сб. науч. ст. М., 1999. С. 173–190.
13. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Инновационный образовательный процесс как основа подготовки современного специалиста // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6 . С. 864.
14. Чупрова Л.В. Сущность образовательного процесса в вузе с позиций социального и психолого-педагогического знания // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 41. С.47–49.
15. Ершова О.В., Родионова Н.И. Химия. Магнитогорск: МГТУ, 2003. 24 с.
16. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 432 с.

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF QUALITY OF CHEMICAL TRAINING OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

© 2015

O.V. Yershova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Chemistry”
L.V. Chuprova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Chemistry”
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk (Russia)

Keywords: quality of chemical training; cognitive sphere; emotional-motivational sphere; activity sphere; indicators of quality of training; quality criteria; attainment tests.

Abstract: The paper covers the theoretical aspects of the problem of quality of chemical training of the technical university students. The study showed that the successful activity of a specialist in any field will considerably depend on the quality of chemical training. However, today schools cut the time for the study of chemistry in the upper secondary school up to one hour per week, and, as a rule, in technical colleges, chemistry is studied as a general subject for one semester at the first years of study. Therefore, in such circumstances, the issue of practical organization of scientifically proved and objective system of assessment of chemical training of future specialists is relevant for successful learning of chemistry. The authors give their definition of “the quality of chemical training” and describe its content through the priority spheres of human personality – cognitive, emotional-motivational and activity spheres. Such approach allows following the level of quality assurance of subject training in higher school from the perspective of the “knowledge – feeling – behavior” triad. The authors analyzed various directions of development of the system of training quality indicators and present the authors approach focused on the comparison with the learning results standard. The criteria basis of this approach is the development of criteria for the full mastering of knowledge and skills through the description of this standard. The authors made the conclusion that it is necessary to use various forms of control, including the attainment tests, to improve the assessment of quality of chemical training of the students.

УДК 37.018.1(045)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

© 2015

А.И. Карманчиков, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеинженерных дисциплин
Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)

Ключевые слова: прогностическая культура; исследование будущего; мышление; развитие; самоопределение.

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования прогностической культуры, в частности, в связи с необходимостью профессионального самоопределения учащихся. Обосновывается актуальность разработки данной проблемы, а также намечаются перспективы внедрения технологий формирования прогностической культуры в российские образовательные процессы.

Освоить накопленный багаж знаний необходимо для того, чтобы уверенно смотреть в будущее, принимать обоснованные решения, понимать, к каким последствиям может привести их реализация. В современном обществе возрастает интенсивность и скорость реализации принимаемых решений, поэтому важно быстро определять последствия, выявлять возможные проблемы при движении в выбранном направлении. Сверхзвуковые скорости из области авиации уверенно шагают во все сферы нашей жизни, и достигнуть поставленной цели без катастрофических последствий возможно лишь с надежной системой управления. Управление такой сложной системой уже не возможно без опережающего восприятия информации, без упреждающих управляющих действий. Необходимо «видеть» далеко, чтобы эффективно управлять, чтобы обеспечить безопасное будущее. Необходимы надежные и достоверные методы прогнозирования. Нужно шире распахнуть двери в будущее.

Прогнозирование или «исследование будущего – в отличие от гадания, предсказания, пророчества и т. п. – это самое обычное научное исследование, проводимое по всем законам любого научного исследования, только направленное на изучение не прошлого или наблюдаемых процессов, явлений, а их перспектив» [1].

Педагогическое прогнозирование еще не стало насущной потребностью в системе образования, «прогнозирование в педагогической практике еще не заняло того места, которое ему отведено в процессе высококачественной работы, не стало обязательным моментом подготовки уроков» [2]. Однако многие ученые заняты исследованием будущего: В.А. Базаров-Руднев, И.В. Бестужев-Лада, Б.С. Гершунский, Г. Кан, А. Тоффлер и др. [3; 4].

Существующие системы профессиональной ориентации старшеклассников и студентов в некоторых случаях оказываются малоэффективными. Область неработоспособности системы можно обозначить следующими проблемами:

- низкий уровень прогностической культуры в обществе;
- низкий уровень личной прогностической культуры учащихся;
- стихийное развитие промышленности без долгосрочного прогноза потребности в специалистах;
- низкий уровень деятельности в области исследования будущего.

Рассмотрим обозначенные проблемы подробнее. Наши исследования [5; 6] позволяют утверждать, что школьные учителя основным видом прогнозов считают астрологический прогноз, более 80 % из 387 опрошенных слушателей курсов повышения квалификации. Результаты опросов школьников и студентов Удмуртской Республики отличаются не значительно от их учителей. Прогнозные горизонты, время, на которое мы представляем свое будущее, у 75 % респондентов не превышают одного года. Лишь 5 % пытаются представить свое будущее на период более 5 лет. Если провести аналогию с движением по автотрассе, то мы движемся в автомобиле с предельно допустимой скоростью 100 – 110 км/ч, а видимость у нас всего 5 – 10 метров. Далеко ли мы уедем без аварии? Почему же по жизни мы мчимся, осваивая только прошлый опыт? Когда будем исследовать будущее?

Система образования по своей сути нацелена на подготовку будущего активного члена общества, однако о самом будущем, о тех условиях, в которых ему придется жить и работать, с какими проблемами он столкнется, не знает и учитель. Как можно готовить к тому, чего не знаешь? Возможно, поэтому слышны иногда фразы: «Забудьте все, чему вас учили в школе!», «Забудьте дедукцию, давайте продукцию!». Некоторые родители считают школу «камерой хранения» для детей, пока они на работе. Проблема еще и в том, что у родителей также низкий прогностический потенциал, их формировали другие времена. При такой системе взглядов родителей трудно ожидать, что в семейном воспитании будут сформированы прогностические способности.

Стереотипы в общественном мировоззрении сформированы в прошлом и ориентированы на проблемы сегодняшнего дня. Важнее «синица в руках, чем журавль в небе». Утопичность коммунистической идеологии, мощный идеологический пресс ушли в прошлое, а инерционность мышления, мировоззрения осталась, и еще долго будет сказываться. Пока еще многие из нас уверены в том, что о нашем «светлом» будущем должен беспокоиться хороший руководитель, мудрый лидер, глава государства, а от нас мало что зависит. В наше стремительное время такое восприятие действительности не приемлемо, необходимо видеть и готовиться к «летящим» на нас проблемам, и решать их должен и может каждый активный член формирующегося гражданского общества.

Важную роль в современных условиях, в

решении проблем исследования будущего играет система образования, оптимальные направления ее модернизации. В настоящее время подготовка специалистов осуществляется по образовательным стандартам, в которых не дается прогнозная оценка перспектив развития, изменения требований к будущему специалисту. Необходимый в настоящий момент специалист через 4 – 6 лет подготовки может стать уже не востребованным, потому что произойдет, например, отмирание такой профессии, переориентация производства, модернизация оборудования, совершенствование технологии изготовления товара, переход на другой системный уровень. Наши исследования показывают, что через десять лет 30 % специальностей будут не нужны. Необходимо будет осваивать новые специальности, получать второе высшее образование. Происходит своеобразная «девальвация» образования.

Образовательные стандарты не содержат требований по формированию прогностической компетентности студентов. Нами разработана магистерская программа, в которой предусмотрена дисциплина «Прогнозирование». Формирование и развитие прогностической культуры необходимо не только старшеклассникам и студентам, но и большинству учителей школ и преподавателей вузов. Низкий уровень прогностического мышления ведет к ориентации лишь на проблемы настоящего времени.

Необходимо изучать не только историю, но и будущее, чтобы каждый мог видеть реальные перспективы, а не только то «светлое» будущее, которое ему обещает лидер, глава государства, учитель или родители. Стремление получить позитивные результаты и плоды нашей деятельности могут быть весьма далеки от поставленной цели, от реального развития событий.

Отсутствие прогностической культуры негативно проявляется на любом уровне и во всех сферах нашей жизни. Выбор цели, принятие решений, способы их реализации должны быть увязаны с возможными последствиями. Необходимо учитывать и индивидуальные психологические особенности тех, кто эти цели ставит, принимает решения и действует.

Необходимы научные подходы в ликвидации прогностической безграмотности, в формировании и развитии прогностического мышления. Слепая вера в астрологические прогнозы мешает объективному восприятию настоящего и будущего. Интенсивность процессов в современном обществе существенно возросла. Для обеспечения безопасного существования необходимо предвидеть дальнейшее развитие событий. Формирование и развитие навыков исследования будущего, восприятие и понимание предстоящих изменений способствует объективному восприятию действительности, расширяет прогнозные горизонты.

Педагогическое прогнозирование может стать важным элементом в объективном определении потенциальных способностей, формировании индивидуальной образовательной траектории, в построении стратегии профессиональной успешности. На этапе выбора старшеклассники не всегда объективно оценивают свои способности, определяют направление своего развития. Мнения значимых взрослых часто играют определяющую роль в выборе старшеклассником будущей профессии. Однако, опираясь на свой жизненный опыт, мы также можем заблуждаться, потому что мы смотрим на мир своими глазами, со своим багажом знаний, исходим из условий, с которыми сталкивались сами. Наши дети будут решать другие задачи иными способами и в изменившихся условиях. Большинство родителей исходят из той ситуации, которая сложилась на момент выбора, перемен, по их мнению, уже не будет. Иллюзия объективной целеустремленности, отсутствие объективного восприятия будущего мешает эффективно двигаться к намеченной цели.

Низкий уровень личной прогностической культуры учащихся мешает ориентироваться в стремительном водовороте событий современности. Для эффективного личностного развития и профессионального самоопределения личности уже недостаточно овладеть накопленными человечеством знаниями, необходимо смотреть и видеть далеко в будущее. Необходимо развивать мышление, учить думать, анализировать, выявлять проблемы, осваивать методы и приемы решения проблем, исследовать будущее, формировать и развивать навыки предвидения, предчувствия, прогнозирования вариантов развития ситуации. Методы и приемы исследования будущего позволят управлять будущими событиями, проектировать индивидуальную образовательную траекторию, строить свой жизненный путь наиболее оптимальным образом.

Наш опыт работы со студентами магистратуры показывает, что молодые исследователи ещё не достаточно ориентированы на будущие открытия и достижения, поэтому в процессе их подготовки необходимо особое внимание обратить на развитие прогностического мышления, умения предвидеть, предчувствовать, выявлять возможные изменения, вероятные последствия реализации принимаемых решений. Этому способствует освоение такой дисциплины, как «Ноксология», в рамках изучения которой рассматриваются возможные негативные последствия принимаемых решений и деятельности человека. Стереотипное, консервативное мышление преподавателя порой не дает возможности молодым исследователям проявить свои способности в полной мере, гасит творческую инициативу. Интуитивное мышление молодых ученых, «глупые» вопросы могут дать хорошие, весомые плоды, если от них не отмахиваются как от назойливых мух, если пытаются понять и выявить формирующуюся проблему.

Умение формулировать вопросы способствует выявлению актуальных проблем, помогает определить перспективные направления исследований. Ученик, который не задает вопросы, не понимает излагаемый учебный материал или потерял к нему интерес. Своевременно поставленный вопрос дает возможность задуматься, собрать объективную информацию, определить направление исследования, думать о перспективах, о вариантах развития ситуации, расширять прогнозные горизонты. Ещё Сократ использовал эффективный педагогический приём, он задавал

своим ученикам вопросы, на которые иногда и сам не знал ответа. Если ученик сам находит ответ, то его самооценка возрастает, он уверенно берется за решение других проблем, его исследовательский энтузиазм растет.

Формирование прогностической культуры студентов – это основная задача преподавателя на современном этапе. Отсутствие прогностической культуры негативно проявляется на любом уровне и во всех сферах нашей жизни. Выбор цели, принятие решений, способы их реализации должны быть увязаны с возможными последствиями. Необходимо учитывать и индивидуальные психологические особенности тех, кто эти цели ставит, принимает решения и действует. В обычной жизни мы широко используем различные сигналы, приметы, которые помогают нам ориентироваться в будущих событиях, к чему-то подготовиться, что-то предпринять, на что-то обратить внимание. Человек внимательный, наблюдательный, воспринимающий подобного рода сигналы, как правило, принимает мудрые решения, добивается эффективных результатов.

Следующей важной проблемой является стихийное развитие промышленности без долгосрочного прогноза потребности в специалистах. Советское плановое хозяйство со своей системой распределения молодых специалистов выглядит в более выгодном свете по сравнению со сложившейся сейчас системой поиска работы выпускниками.

Исследования показывают, что около 80 % выпускников элитных школ Москвы хотят уехать из России. Некоторые из них хотят эмигрировать на постоянное место жительство, другие желают уехать временно, например, для получения образования. При этом 90 % родителей желание уехать поддерживают. Из выпускников тех же школ, которые окончили их в начале 2000-х годов, только 30 % уехали из страны. Об этом свидетельствуют данные Московского городского психолого-педагогического университета.

«Мотивы, по которым хотят уехать молодые люди, очень разные. Чисто интуитивно большая часть желает уехать для того, чтобы получить не только высшие образование и изучить язык, но и, возможно, остаться там, поскольку жизненные стандарты там выше, – объясняет российский историк философии, доктор философских наук Валерий Кувакин. – Там и обстановка более спокойная и преступности меньше. Какая-то часть может себе найти здесь работу, но ситуация в России не спокойная» [7].

Причин у этой тенденции несколько, считают авторы исследования. Это высокие материальные претензии выпускников, представления об упадочном состоянии российской промышленности, желание учиться у лучших преподавателей, глобализация и другие. Аналогичный опрос провела «Российская газета» среди родителей выпускников элитных школ. Оказалось, что только 9 % родителей намерены дать ребенку высшее образование в России. 14 % намерены отправить детей за границу на учебу, а 68 % хотели бы, чтобы ребенок остался жить за рубежом.

Руководители предприятий не стремятся принимать молодых специалистов, заниматься их адаптацией на рабочем месте, обучением, повышением квалификации. Тратить средства на эти цели, по их мнению, – это деньги на ветер. В условиях, когда можно принять специалиста с опытом работы, молодой специалист всегда проигрывает. Многие предприятия не работают на далекую перспективу, их основная задача получить максимум прибыли сегодня. В таких условиях мало кто из предпринимателей будет вкладывать средства в обучение специалиста, который будет востребован через 5 – 10 лет. Необходимо формирование мотивации предпринимательской общественности к исследованию дальнесрочной перспективы с обеспечением стабильности в обществе, достоверности прогнозов. Обозначенные проблемы – лишь вершина айсберга. Выявление и решение важных, определяющих проблем будущего требует сосредоточения воли и усилий многих. Нельзя допустить смертельно опасной болезни, эпидемии, необходима хорошо продуманная, эффективная профилактическая работа.

Низкий уровень деятельности в области исследования будущего, отсутствие научно обоснованных технологий прогнозирования мешают объективному восприятию возможных сценариев развития процессов, событий. Большинство программ модернизации, реформ, принимаемых и реализующихся в нашей стране, направлены на решение проблем, сформировавшихся в прошлом. Проблемы решаются по мере их поступления. Однако в современных условиях уже необходимо думать о проблемах, которые стремительно приближаются к нам из будущего. Наше будущее будет безопасным, если мы станем мудрее, научимся думать о возможных оптимальных путях устранения вероятных проблем.

Основные причины низкого уровня прогностического мышления, недостаточного исследования и понимания будущего: идеологическая инерционность и высокая скорость социально-экономических процессов при низкой скорости восприятия (понимания, анализа, принятия решения, управляющего действия).

Идеологическая инерционность проявляется в том, что слишком высоко доверие лидеру, он на «вершине» и видит дальше. «Партия наш рулевой», «вдохновитель и организатор всех наших побед», – все это последствия действия мощного идеологического пресса, где человек всего лишь маленький винтик. Основная задача этого «винтика» работать, а думать и определять, где и когда будет «светлое будущее», будет мудрый руководитель.

Возрастание скорости протекания процессов ($V_{пр}$), появление новых проблем приводят к запаздыванию принятия управляющих решений, снижению скорости эффективной реакции ($V_{ру}$). При определенной скорости процесса наступает момент ($t_{кр}$), при котором $V_{пр}$ больше чем $V_{ру}$, мы уже не успеваем объективно воспринимать ситуацию, находить оптимальное решение и осуществлять управляющие действия. До наступления критического момента ($t_{кр}$) у нас был запас времени, было время для восприятия информации о процессе, объективного анализа, понимания,

принятия оптимального решения, разработки вариантов дальнейшего развития событий. После выравнивания скоростей ($V_{пр}$ и $V_{ру}$) наступает период хронического запаздывания, все решения и действия осуществляются в спешке, проявляется в полной мере неуправляемая зона.

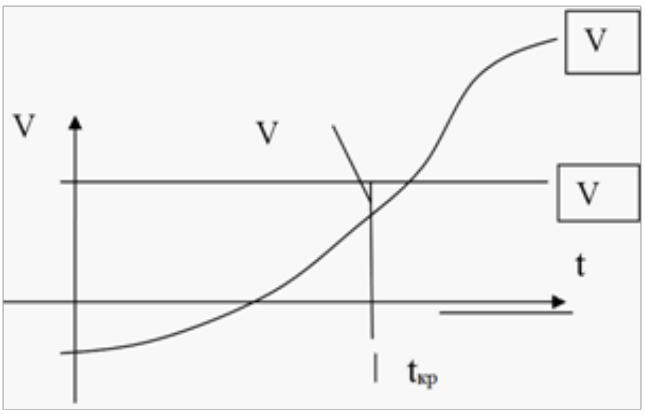


Рис. 1. *График зависимости скорости принятия решения и скорости протекания процесса от времени, где $V_{пр}$ – скорость процесса; $V_{ру}$ – скорость реакции управления (восприятия, анализа информации, принятия решения, управляющего действия);* $t_{кр}$ – критическая точка, в которой $V_{пр} = V_{ру}$

Достаточно много внимания уделяется изучению накопленных знаний, освоению опыта прошлых поколений, однако более важной становится задача по формированию мышления, способного решать проблемы, с которыми еще не сталкивались, и нет опыта их решения. Отсутствие прогностической культуры негативно проявляется на любом уровне и во всех сферах нашей жизни. Выбор цели, принятие решений должны быть увязаны с возможными последствиями.

Опираться на собственные силы, способности, личное здравомыслие в выборе своего будущего или полностью положиться на опыт и мудрость старшего поколения? Однозначного ответа (выбора) нет. Необходимо оптимально сочетать эти две противоположные позиции. Основные рекомендации старшеклассникам и студентам на этапе самоопределения: объективно разобраться в себе, своих желаниях, психологических способностях; понять, в каких условиях придется строить свое будущее; учесть рекомендации мудрых представителей старшего поколения.

Специфика прогностической деятельности заключается в том, что результаты этой деятельности вызывают мало доверия. Если прогноз правильный, то можно предпринять упреждающие действия, которые отменят ранее сформулированный прогноз, существенно изменят ситуацию и развитие пойдет по другому сценарию, прогноз не сбудется. Иногда сам прогноз может стать «центром притяжения» и сформировать необходимые условия для его реализации. Множество факторов оказывают свое влияние на достоверность прогнозов, однако и наши возможности по увеличению достоверности прогнозов растут. Примером может служить прогноз погоды, точность его в пределах 2 – 3 дней уже приближается к 100 %.

Прогностическая культура является нашим мощным ресурсом, способным раскрыть возможные перспективы, решить приближающиеся проблемы, потенциалом, дающим нам возможность управлять предстоящими процессами, формировать необходимые условия достижения поставленных целей.

Решением обозначенных проблем может стать формирование и развитие прогностического мышления, как основного инструмента для исследования будущего, способного раскрыть новые перспективные возможности. Повышение прогностической культуры личности и в нашем обществе, объективное видение будущего будет способствовать решению многих наших проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Томский политехнический университет. URL: kurs.ido.tpu.ru/courses/prediction_designing_sw/tema1.htmp.
2. Подласый И.П. Продуктивная педагогика. М.: Народное образование, 2003. 496 с.
3. Бестужев-Лада И.В. Малая российская энциклопедия прогностики. М.: Экономика, 2007. 328 с.
4. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика. М.: Флинта, 2003. 768 с.
5. Карманчиков А.И. Прогностическая логистика в системе образования. Ижевск: Удмуртский университет, 2012. 226 с.
6. Карманчиков А.И. Прогностическая функция вопроса. Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2007. 68 с.
7. Livejournal. URL: pronkou.livejournal.com/739634.html.

THE PROBLEMS OF FORMATION OF PROGNOSTIC CULTURE AND PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS

© 2015

A.I. Karmanchikov, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of general engineering disciplines
Udmurt State University, Izhevsk (Russia)

Keywords: prognostic culture; study of the future; thinking; development; personal identity.

Abstract: The paper considers the problem of prognostic culture formation, in particular, due to the necessity of professional identity of the students. The author proves the importance of this problem development and designs the prospects for the implementation of technologies of prognostic culture formation into the Russian educational processes.

УДК 008.2(045)

ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИИ

© 2015

А.И. Карманчиков, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеинженерных дисциплин
Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)

Ключевые слова: прогнозирование; история; исторический опыт; прогностическое мышление.

Аннотация: В статье обращается внимание на важность истории в понимании будущего, в выявлении методов прогнозирования, даже с учетом не всегда объективной, недостаточно достоверной исторической информации. Выделены семь основных позиций, в том числе и ученых историков, в отношении к будущему. Говорится о том, что освоения прошлого опыта уже не достаточно, управление современными сложными системами уже трудно реализовать без опережающего восприятия информации, без упреждающих управляющих действий, а также о том, что для эффективного управления и обеспечения безопасного будущего, необходимо «видеть» далеко.

Освоить накопленный багаж знаний необходимо для того, чтобы уверенно смотреть в будущее, принимать обоснованные решения, понимать, к каким последствиям может привести их реализация. Существую различные позиции в понимании роли истории в предвидении событий будущего. Фраза А.С. Пушкина: «…и опыт – сын ошибок трудных…» – выражает одну из позиций. В современном обществе возрастает интенсивность и скорость реализации принимаемых решений, поэтому важно быстро определять последствия, выявлять возможные проблемы при движении в выбранном направлении. Сверхзвуковые скорости из области авиации уверенно шагают во все сферы нашей жизни, и достигнуть поставленной цели без катастрофических последствий можно лишь с надежной системой управления. Управление такой сложной системой уже трудно реализовать без опережающего восприятия информации, без упреждающих управляющих действий. Необходимо «видеть» далеко, чтобы эффективно управлять, чтобы обеспечить безопасное будущее. Нужно шире распахнуть двери в будущее. О важности формирования прогностического мышления говорят многие педагоги-исследователи [1; 2].

По признанию самих историков многие исторические события носят предположительный характер, нет достоверной реконструкции исторических событий, нет объективной информации, многие факты искажены в угоду тому или иному правителю. Трудно уйти от субъективизма, однако в изучении истории мы стремимся к достоверности, анализируем, сопоставляем, отбрасываем ложную информацию, разрабатываем новые методы анализа, выдвигаем и проверяем различные гипотезы.

Многие историки занимаются прошлым, потому что не понимают, как можно заниматься будущим, изучением того, что еще не произошло.

Нами выделяются семь основных позиций, в том числе и ученых историков, в отношении к будущему:

- все будет так, как есть, мало что изменится;
- все предопределено заранее – и мы бессильны что-то изменить;
- если все знать о будущем, будет не интересно жить, ничего менять не будем;
- нет возможности, нет методов объективного прогнозирования будущего, многое хотелось бы изменить, но неизвестно, как это сделать;
- пусть будущее изучают специалисты, политические лидеры, они мудрее, прозорливее, им виднее;
- мы можем прогнозировать, формировать свое будущее, управлять предстоящими событиями, сделать будущее безопасным;
- можно все изменить в своем будущем, будущее зависит только от нас самих.

Будущее так же туманно, как и прошлое, однако это не повод отказаться от его изучения. Доля истины есть в каждой позиции, и при детальном рассмотрении мы это отметим.

Как и во многих других вопросах, нет единого мнения, существенные позиции занимают крайние взгляды на проблематику восприятия будущего. Всё останется по-прежнему, или мы всё изменим. Утопичность таких взглядов очевидна, однако они существуют и оказывают свое негативное влияние на процессы объективного восприятия будущего.

В пользу первой позиции следует отметить, что большинство процессов остаются неизменными на протяжении длительного периода времени. Многие поколения оставались в практически неизменных условиях. Для них такое отношение к будущему будет вполне оправдано и справедливо. В настоящее время существенно увеличилась скорость протекания многих жизненно важных процессов. Если раньше одна профессия передавалась из поколения в поколение, то сейчас человеку приходится осваивать несколько профессий за время своей трудовой деятельности. Появилось новое понятие – обучение в течение всей жизни. Для успешной карьеры уже становится не достаточно одного высшего образования. Человечество подошло к такому рубежу, когда процессы жизнедеятельности человека становятся сопоставимы с возможными природными катаклизмами, которые могут привести к гибели всего человечества. Однако многие продолжают думать и жить так, как будто ничего не происходит, никаких изменений не будет, вулкан не проснется еще сотни лет, засухи, наводнения, пожара, землетрясения не будет.

Вторая позиция мешает прогнозировать, думать о будущем потому, что мы не сможем изменить возможную ситуацию, на которую оказывает влияние множество факторов, действующих по недоступным нашему пониманию законам. Оптимальным в этом случае будет принимать жизни такой, какая она есть, наслаждаться тем, что имеется, и не страдать о том, чего достичь невозможно. Иллюзорность недоступности

мешает проявлению прогностической активности, проведению исследований по определению методов и приемов, позволяющих расширить возможности предвидения предстоящих событий.

Третья позиция сохраняет низкий уровень прогностического мышления тем, что формирует ложную мотивацию к приятным сюрпризам, неожиданностям, которые преподносит нам жизнь. В этом случае неожиданными могут быть и негативные, пугающие события, к которым мы можем быть не готовы. Зачем героически преодолевать трудности, решать свалившиеся на нас проблемы, если их можно было бы избежать, не допустить.

Четвертая позиция уже дает повод задуматься о том, какие методы и приемы можно было бы найти, разработать для расширения прогнозных горизонтов. Однако многие согласились с тем, что прогнозировать невозможно, и не развивают свои прогностические возможности, вливаются в ряды тех, кто разделяет вторую или третью позицию. Уровень прогностического мышления остается и в этой группе на предельно низком уровне. Одного желания изменить ситуацию бывает не достаточно.

Пятая позиция допускает возможность выявления, разработки методов и приемов, которые позволят расширить наши прогнозные горизонты, увидеть перспективы, предвидеть позитивные и негативные события будущего. Однако процесс прогнозирования настолько сложен, что этим пусть занимаются другие. Тот, кто идет впереди, лучше сможет понять: куда, зачем и к чему мы придем. В процессе воспитания и обучения родители, учителя, преподаватели, а в процессе трудовой деятельности руководители подсказывают нам, что нас ждет впереди, к чему нужно подготовиться, что необходимо предпринять, чтобы избежать нежелательных последствий. Так, может быть, и не нужно формировать и развивать умение прогнозировать? Может быть, необходимо научить прогнозировать некоторых людей (учителя, руководителя, пророка, ясновидящего), а все остальные будут узнавать у них обо всех событиях в своей жизни, как мы узнаем прогноз погоды?

Специализация в промышленности в свое время позволила повысить производительность труда, вероятно нужны и специалисты, профессионально занимающиеся прогнозами. Однако без элементарных навыков предвидения, прогностического мышления на бытовом уровне сложно ориентироваться в нашей жизни. Нет необходимости готовить из всех учащихся выдающихся математиков или историков, тем не менее, мы изучаем эти предметы в школе, углубляем свои знания в институте. А почему нет уроков прогнозирования? Неужели рядом с нами всегда будут родители, руководители, которые всегда подскажут в точке выбора, по какому пути пойти, какой выбор сделать, какое решение принесет успех?

Наши исследования позволяют утверждать, что уровень прогностического мышления у старшеклассников, студентов очень низкий. Из всех известных прогнозов более 82 % опрошенных (376 молодых людей в возрасте от 16 до 23 лет) на первое место ставят астрологические прогнозы, и прогнозный горизонт у 75 % респондентов составляет до 1 года. Анализ ответов учителей школ на подобные вопросы показывает, что их прогностическое мышление слабо отличается от учеников. Это – следствие того, что в процессе воспитания и обучения мало внимания уделяется формированию и развитию навыка, способности ориентироваться в предстоящих событиях, прогнозировать будущее.

Историческая наука, вместе с информацией о великих открытиях, победах полководцев, укрепляет веру в лидера, который приведет нас в светлое будущее. Предсказания пророков, провидцев часто преподносятся как великие откровения, как сверхвозможности человека, божий дар. Из множества предсказаний всегда можно выбрать достаточное количество объективно сбывшихся событий или необходимым образом интерпретировать туманные предсказания. Естественное соотношение предсказанных и сбывшихся событий 50/ 50. Однако если обращать внимание только на реализовавшиеся события, то создается иллюзия высокой достоверности предсказаний. Кроме того, есть группа предсказаний, которую можно определить как самореализующиеся прогнозы. Например, вероятность того, что вы будете осознанно или на подсознательном уровне задумываться о поставленных нами вопросах, очень высока. Поэтому можно с высокой степенью достоверности прогнозировать, что получившие эту информацию люди будут задумываться над этими проблемами, искать способы сделать свое будущее безопасным и счастливым.

Отсутствие веры в свои силы прибавляет силы противнику, тому, кто стремится управлять вами. Низкий уровень прогностического мышления граждан дает возможность мошенникам разного рода и уровня манипулировать сознанием. Пока на выборах чаще побеждает тот, кто предлагает реализовать заманчивые цели, дает красивые обещания, без тщательной прогнозной их проработки. Действительно, демократическое общество возможно лишь при высоком уровне гражданской ответственности, объективности, прогностической грамотности, понимании возможных последствий принимаемых решений.

Шестая позиция, где присутствует высокая уверенность в способности управлять своим будущим, является мотивацией к формированию и развитию прогностического мышления, объективности и обоснованности принимаемых решений на любом уровне. Понимание важности прогностической культуры вызывает необходимость в поиске оптимальных методов и приемов прогнозирования, повышении их достоверности, повышении уровня реализуемости. Конечно, специальные исследования, определенная специализация в сфере прогнозирования возможны и необходимы. Основные усилия специалистов должны быть направлены на выявление и разработку методологии прогнозирования, эффективных и достоверных методов прогнозирования, с помощью которых каждый образованный человек мог бы предвидеть последствия принимаемых решений, реалистичность тех обещаний, которые декларирует претендент на ту или иную должность,

место в структуре выборных органов управления.

Седьмая позиция несет в себе большой позитивный заряд, мотивирует к изучению вопросов, связанных с восприятием будущего, с формированием и развитием прогностического мышления. Утопичность этой позиции вносит определенные погрешности, которые мешают объективно воспринимать позитивную часть.

В процессе изучения истории, определенных демократических традиций встречается не мало примеров принятия объективных и обоснованных решений, воплощение которых давало положительные результаты, позволяло сделать серьезный шаг в развитии, понимании будущих процессов. Есть и негативные примеры, которые существенно замедляли развитие или даже отбрасывали назад в прошлое целые народы.

Как прогнозировался результат, какие методы и приемы использовались, какие оказались более эффективными в тех или иных условиях? Как эти способы, методы, приемы прогнозирования можно использовать, адаптировать к современным условиям? Поиск ответов на такие и подобные вопросы в исторической информации будут оказывать огромную помощь в формировании и развитии прогностического мышления, прогностической культуры. Эффективным будет уже сама постановка подобных вопросов. Аргументированные, обоснованные ответы на них приведут к отказу от использования мистических, недостоверных приемов восприятия будущего.

В формирование определенного уровня прогностического мышления свой весомый вклад (позитивный или негативный) вносит и семья с ее традициями, стереотипами поведения.

В семье формируются начальные представления о том, как «держаться в обществе», определяется положение, которое нам отводится, закладываются основы успеха личности, выстраивается восприятие окружающих, усваиваются основные правила поведения человека в обществе [3, с. 162].

Жизненный опыт родителей ставит их перед выбором: на развитие каких качеств ориентироваться при воспитании детей, потому что «хорошему человеку» – честному и гуманному – в условиях переходного периода выжить труднее, а против воспитания жесткого корыстного прагматика протестует нормальный родительский инстинкт [4, с. 102].

Основу культуры семьи составляют: стереотипы родительского поведения; семейные легенды и романы; традиции и обычаи; семейные заповеди и ценности, нормы и правила [5, с. 268].

Понятно стремление, желание родителей уберечь своего ребенка от тех ошибок, которые они сами совершали, развить те качества, которые не удалось развить у себя, добиться тех результатов, которые не удалось достичь самому. Процесс воспитания в семье по энергоемкости занимает первое место, а по сиюминутным результатам – последнее. Воспитание – это сложный процесс, это специфический проект с непредсказуемыми результатами и негарантированной прибылью. Будет ли принят такой проект? Можно хорошо воспитывать своих детей, помогать или нет в трудные минуты их жизни, но жить они будут сами: совершать свои ошибки, покорять свои вершины.

По мнению А. Менегетти, дети начинают представлять открытую опасность для взрослых. Возможно, это один из факторов, который отбивает у современной молодежи желание обзаводиться потомством. Сегодня большое количество законов потворствует детям [6, с. 146]. Какими будут последствия таких законодательных актов?

А. Менегетти отмечает так же, что ребенок «программируется», «подгоняется» под определенный стиль жизни и ее видения, под стереотипы родительского поведения, под определенное состояние сознания, стиль мышления. Стереотипы – один из основных факторов, формирующих культуру семьи и личность ребенка. Возможности, информация, доступная ребенку, ограничивается сформировавшейся в семье культурой, стереотипами. Судьба ребенка во многом определяется семейными установками, традициями, стереотипами, поэтому изучение и понимание их позволит прогнозировать успехи и достижения ребенка, аналогично тому, как по фундаменту дома можно предположить, каким будет построен дом.

Н.А. Цветкова отмечает: «…наше подсознание помнит переломные моменты в жизни предков и планомерно, в точном соответствии с временной шкалой, врезаясь из прошлого в ваше настоящее, усложняет движение по выбранному вами лично пути» [7, с. 51].

Многие стереотипы, традиции дают свой позитивный заряд, позитивное направление движения, понимание конечного результата. Однако слепое следование историческому опыту, традициям, излишний консерватизм без учета современных условий могут стать серьезным препятствием на пути понимания будущего. Иногда богатый жизненный опыт мешает принять обоснованное решение, тем более, если сроки принятия решения ограничены. Более 90 % испытуемых не могут правильно ответить на простой вопрос, если имеют опыт решения близких по содержанию задач из другой области. Если ставится вопрос: «Сколько будет два в квадрате? … три в квадрате? … четыре в квадрате? (5, 6 – и достаточно), – ответы звучат быстро и правильно. Когда в этой череде вопросов звучит: «Сколько будет угол в квадрате?», то наступает длительная пауза, пока не наступит момент понимания, что это уже геометрия, и угол в квадрате равен 90°. Конечно, можно спорить о корректности формулировок, но это для тех, кто любит сам процесс спора. Правильно сформулированный вопрос содержит в себе уже часть ответа, но вопрос необходимо еще сформулировать [8]. А вы умеете задавать вопросы, как их умеют задавать наши дети?

В диалоге с исследователями истории нам бы хотелось выяснить ряд вопросов: Какие технологии прогнозирования, проверенные временем, мы знаем и можем использовать сейчас? Какие прогностические технологии прошлого в современных условиях использовать невозможно? Каковы проблемы адаптации методов прогнозирования прошлого к современным условиям?

Таким образом, роль истории в жизни человека

очень важна, и главная ее прогностическая функция позволяет с уверенностью смотреть в будущее, видеть реальные пути движения к выбранной цели, понимать последствия принимаемых решений, формировать и развивать прогностическое мышление, культуру восприятия будущего. Известную фразу о необходимости смотреть в будущее через призму прошлого, на наш взгляд, необходимо сформулировать несколько иначе: «Смотреть в прошлое через призму будущего». Так будет меньше погрешностей в восприятии будущего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика. М.: Флинта, 2003. 768 с.
2. Карманчиков А.И. Педагогическое прогнозирование творческой активности личности. Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2005. 56 с.
3. Гольжак В. де. История в наследство: семейный роман и социальная траектория. М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2003. 233 с.
4. Алиев Х.М. Ключ к себе. Разблокирование скрытых возможностей. М.: Вече, 2008. 128 с.
5. Ерофеева Н.Ю. Основы гендерной педагогики. Ижевск: Удмуртский университет, 2012. 695 с.
6. Менегетти А. Женщина третьего тысячелетия. М.: Онтопсихология, 2007. 256 с.
7. Цветкова Н.А. Раскрытие безграничных возможностей, или сюрприз от предков. М.: Центрополиграф, 2009. 219 с.
8. Livejournal. URL: pronkou.livejournal.com/739634.html.

PROGNOSTIC POTENTIAL OF HISTORY

© 2015

A.I. Karmanchikov, PhD (Pedagogy), assistant professor of chair of general engineering disciplines
Udmurt State University, Izhevsk (Russia)

Keywords: forecasting; history; historical experience; predictive thinking.

Abstract: The paper considers the importance of history for the understanding of the future, the determination of forecasting methods even taking into account the insufficiently objective and true historical information. The author points out seven key positions concerning the future, including the positions of academics-historians, and says that the past experience learning is not enough, and the modern complex systems management is impossible without the advanced information perception, without the predicting regulating actions, as well as that for the effective management and safety future ensuring it is necessary “to see” far.

УДК 334.7:37(045)

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РЕСУРСА ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПЛАТФОРМ В РЕГИОНАХ

© 2015

А.И. Карманчиков, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеинженерных дисциплин
Н.П. Шамаева, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики
Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)
Е.В. Александрова, кандидат экономических наук, доцент
кафедры экономического анализа и статистики
Ижевская государственная сельскохозяйственная академия, Ижевск (Россия)

Ключевые слова: интеллектуальный ресурс; человеческий капитал; технологические платформы.

Аннотация: Усиление внимания к развитию регионов связано, прежде всего, с необходимостью более эффективного формирования, развития и использования интеллектуальных ресурсов регионов. По мнению авторов статьи, это может быть реализовано в процессе создания широкой сети технологических платформ в регионах, создания условий эффективного взаимодействия передовых фирм и научной базы ведущих образовательных учреждений региона.

В современном мире человеческий каптал становится все более мощным ресурсом передовых государств. В статье «О наших экономических задачах» В.В. Путин говорит о том, что «…восстановление инновационного характера нашей экономики надо начинать с университетов – и как центров фундаментальной науки, и как кадровой основы инновационного развития», – и далее отмечает, что предполагается «…проводить продуманную и согласованную с экспертным сообществом и общественностью реструктуризацию всей отрасли профессионального образования» [1]. Это говорит об актуальности проблемы формирования и развития интеллектуального ресурса, человеческого капитала, присутствии понимания этого на уровне и государства.

Основная задача реформирования системы образования в последние годы состоит в решении и этой проблемы. Одним из элементов решения этого является внесение показателя «наличие результатов интеллектуальной деятельности» в аккредитационные критерии, необходимые для определения типа и вида образовательного учреждения высшего профессионального и среднего профессионального образования [2].

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года для обеспечения экономического роста, повышения уровня ее конкурентоспособности предполагается развитие инструментов стимулирования взаимодействия научных, образовательных организаций и бизнеса в инновационной сфере, в том числе путем формирования технологических платформ. Однако реализация данной концепции в принципе невозможна без развития науки и формирования национальной инновационной системы и технологий, формирования и развития интеллектуального потенциала регионов.

Вопросы объективного прогнозирования, научно обоснованной стратегии у правительства и администрации регионов на повестке дня стоят далеко не в первоочередных задачах. Сейчас это очередные антикризисные меры, содержание новых территорий и борьба с западными санкциями. Постоянно пытаются решать срочные тактические вопросы, что само по себе тоже важно, однако инвестиции в будущее, т. е. развитие человеческого капитала, откладываются на отдаленную перспективу, это самое будущее.

Формирование и развитие технологических платформ необходимо для эффективного обеспечения взаимодействия бизнеса и науки по определению и развитию перспективных направлений технологического развития. Такая система предполагает формирование и развитие системы финансирования расходов компаний на проведение научных исследований и технологических разработок, состоящей из следующих элементов:

– система прогнозирования перспективных направлений научных исследований и перспектив их практической реализации;

– предоставления грантов и другие формы финансовой поддержки;

– софинансирование разработки и реализации перспективных сетевых инновационных проектов;

– поддержка долгосрочных инновационных партнерств по приоритетным для развития национальной экономики технологическим направлениям.

Технологические платформы являются обязательными объектами инновационной инфраструктуры региона, позволяющими обеспечить интеграцию науки и бизнеса, сконцентрировать ресурсы на перспективных и приоритетных направлениях научно-технологического развития страны. Определяющая роль в инновационном развитии страны, и регионов в частности, принадлежит системе образования, формирующей и развивающей интеллектуальные ресурсы. Человеческий капитал является мощным ресурсом любого региона. Основной задачей на современном этапе является сохранение, развитие и эффективное его использование.

Оценка опыта создания и функционирования технологических платформ в странах Евросоюза позволяет дать следующее определение технологической платформы: это саморегулируемое сетевое объединение научных организаций, промышленных фирм, которые занимают лидирующее положение в отрасли. В качестве одного из участников технологической платформы в случае необходимости обеспечения стратегического прорыва в решении особо важных проблем может выступать и само государство.

Первая европейская технологическая платформа по аэронавтике была создана в 2001 г. Создание данной технологической платформы определялось

необходимостью решения чрезвычайно сложных проблем в области авиации и аэронавтики, необходимостью объединения усилий самых различных предпринимательских структур, научных организаций и государств для реализации весьма амбициозного проекта по проектированию и запуску в серийное производство европейского аэробуса.

Причины весьма быстрого и эффектного развития европейской компании Airbus определяются не только более точными и обоснованными расчетами потребностей авиаперевозчиков. На момент принятия решения о начале проектирования самолета европейской модели А380 американская модель «Боинг-747» находилась в эксплуатации уже более 30 лет, а решение о ее принципиальной модернизации, или создании принципиально новой модели, все время откладывалось.

Фирма Airbus приступила к собственным разработкам большого пассажирского авиалайнера в начале 90-х, чтобы расширить диапазон своих продуктов и лишить фирму Boeing господствующего положения, которое она занимала в данном сегменте рынка начиная с 1970-х гг. со своей моделью «Боинг-747». Уже на начальном этапе разработок стало ясно, что европейский проект будет очень затратным и потребует объединения усилий производственных фирм, научных организаций и государств. Это неудивительно, так как общая стоимость проекта оценивалась в сумму 8,8 млрд евро, которая была совершенно «неподъемной» ни для отдельно взятой европейской фирмы, ни для какого-то государства.

В разработке А380 принимали активное участие известные фирмы и холдинги: Rolls-Royce, SAFRAN, United Technologies, General Electric и Goodrich. Об огромной масштабности проекта и невозможности его реализации в одиночку свидетельствуют данные о транспортировке к месту сборки комплектующих элементов самолета. Передние и задние секции фюзеляжа грузились горизонтальным способом на судно, принадлежащее Airbus, в Гамбурге, оттуда они отправлялись в Великобританию. Консоли крыла производились в Филтоне (пригород Бристоля) и в Бравтине в Северном Уэльсе, откуда баржей доставлялись в Мастин, где их погружали на судно к уже имеющимся секциям. Затем за еще некоторыми секциями судно заходило в Сен-Назер в Западной Франции, и, далее, судно разгружалось в Бордо. Затем судно принимало на борт нижнюю часть фюзеляжа и секции хвоста в Кадисе и доставляло их в Бордо. Оттуда части А380 транспортировались на барже в Лангон (в Жиронде) и далее по земле до сборочного цеха в Тулузе. Для доставки частей А380 были расширены некоторые дороги, построены новые каналы и баржи. После всего этого самолеты отправлялись в Гамбург, где оборудовались и красились [3].

Данный пример создания и функционирования европейских технологических платформ в целом доказал не только жизнеспособность данного формата сотрудничества науки, бизнеса и государства, но и продемонстрировал его результативность.

Это объясняется тем, что в состав Airbus также входят его дочерние компании в США, Китае и Японии, центры материально-технического обеспечения в Гамбурге, Франкфурте, Вашингтоне, Пекине и Сингапуре, центры обучения в Тулузе, Майами, Гамбурге и Пекине и 130 расположенных по всему миру представительств по обеспечению линейной эксплуатации этих самолетов.

В своей производственной деятельности Airbus опирается на сотрудничество с ведущими мировыми компаниями. В разработку и реализацию различных программы данной фирмы вовлечены почти 1500 фирм-поставщиков из 30 стран мира. Фирма объединяет знания и опыт высококвалифицированных специалистов 16 предприятий, расположенных во Франции, Германии, Великобритании и Испании [4].

В течение последних 10–15 лет в развитых странах сформировался и получил развитие кластерный подход к решению самых различных экономических и прочих проблем. Кластерный подход применим не только для решения проблем всего общества в целом, но и по отношению к территории или отрасли. Мировой опыт свидетельствует, что использование кластерного подхода способствует росту конкурентоспособности всей национальной экономики, так как это сопровождается совершенствованием всей системы государственного управления. То же самое можно сказать по отношению к системе управления территорией.

Впервые кластерный подход был использован при создании Кремниевой долины в США. Кремниевая долина – это кластер экономического развития, который в последние шесть-семь десятилетий развивается к югу от города Сан-Франциско в Соединенных Штатах. На сравнительно небольшой территории размещается около 100 тысяч компаний и фирм, десятки исследовательских центров и крупных университетов. Кремниевая долина представляет собой классический пример эффективного взаимодействия бизнеса и научной среды, что позволило обеспечить подготовку и использование высококвалифицированных кадров для решения самых различных технологических и инновационных проблем [5].

В странах Евросоюза официально признали инновационное отставание от США и Японии. Было отмечено, что страны Евросоюза не соответствуют современным требованиям обеспечения экономического роста: рост инвестиций в НИОКР (в процентах от ВВП); рост инвестиций промышленных компаний в разработки и инновации. Для решения вышеназванной проблемы предполагается самое широкое использование инновационных кластеров, которые трактуются как «ядро» инновационного развития. При этом важно, чтобы кластеры определялись в контексте взаимосвязей новых рынков и знаний, необходимых для формирования новых секторов производства. По мнению экспертов, поддержка промышленных кластеров в традиционных секторах может оказаться даже контрпродуктивной, так как будет сдерживать необходимую мобильность. Предприятия традиционных отраслей склонны обеспечивать рост инноваций за счет применения новых технологий при производстве уже существующих товаров и услуг; чтобы способствовать этому, необходимо усилить открытость кластеров, возможность обмена опытом с другими кластерами. Кроме того, необходима система

многоуровневого управления, включающая уровни регионов, государств и наднациональных структур [6].

В настоящее время страны Европы по степени развития инноваций классифицируются следующим образом: лидеры инноваций (Великобритания, Дания, Германия, Финляндия, Швейцария, Швеция); следующие за лидерами (Австрия, Бельгия, Ирландия, Люксембург, Нидерланды, Франция); инноваторы среднего уровня (Греция, Испания, Италия, Кипр, Норвегия, Португалия, Словения, Чехия, Эстония); догоняющие страны (Болгария, Венгрия, Латвия, Литва, Мальта, Польша, Румыния, Словакия) [7].

К сожалению, приходится констатировать, что Россия в этом перечне не указана даже среди догоняющих стран. Конечно, любой рейтинг в какой-то степени является выражением субъективной позиции его разработчиков, однако следует признать, что ситуация с инновациями в нашей стране совсем не может быть признана благополучной.

Государственная политика по проблеме формирования и развития кластеров определяется многими факторами, которые можно достаточно условно классифицировать на национальные и общие. Как показывает опыт многих стран, национальная модель кластерной политики может быть либо либеральной (США, Италия, Великобритания, Канада), либо дирижистской (Германия, Франция, Финляндия, Китай, Япония, Австрия, Индия).

Суть либеральной модели формирования и развития кластера заключается в том, что кластер представляет собой рыночную систему, в которой роль государства не может быть сколько-нибудь значительной и сводится к своевременному снятию барьеров для развития кластера.

Дирижистская модель изначально предполагает достаточно активную роль государства и включает в свой состав комплекс мер: от выбора наиболее перспективных направлений развития кластеров до формирования системы финансирования. Кроме того, отдельная проблема – это определение критериев оценки результатов кластера.

Либеральная и дирижистская модели формирования и развития кластера различаются по следующим критериям:

– во-первых, это выбор приоритетов. Либеральная модель однозначно исходит из предпочтений рынка как системы. В дирижистской модели государство или местные органы власти сами определяют общественные, отраслевые или территориальные приоритеты, и уже исходя из этого осуществляется окончательный выбор;

– во-вторых, это развитие инфраструктуры. В либеральной модели государство и местные органы власти крайне редко принимают в этом непосредственное участие. В дирижистской модели ситуация является принципиально иной;

– в-третьих, это выбор проблемы, региона или отрасли.

Естественно, что в «чистом» виде в настоящее время ни одна из моделей не применяется. В любом государстве исходят из сложности и приоритетности тех проблем, которые необходимо решить при помощи кластера.

Создание и развитие технологических платформ предполагает наличие четырех условий:

1) стратегические вызовы, которые требуют объединения усилий производственных фирм, научных организаций и государства;

2) потребности в создании научно-производственных связей;

3) преодоление отраслевых и ведомственных бартеров;

4) эффективный интеллектуальный потенциал, ресурс.

Кроме того, не следует сбрасывать со счетов величину ожидаемой выгоды от кооперации собственных усилий различных агентов от их участия в технологической платформе. Формирование и реализация технологических платформ направлены на решение целого ряда важных задач. Определяющей в этом ряду является задача формирования и развития интеллектуального ресурса, формирование творческих групп с учетом их индивидуальных психологических особенностей, стиля мышления, системы взаимоотношений в команде.

Важным элементом процесса разработки и реализации проекта технологической платформы должно стать научное, объективно обоснованное прогнозирование, на основании которого разрабатывается стратегическое планирование исследований.

В 2011 г. Правительственной комиссией по высоким технологиям и инновациям утвержден перечень 27 технологических платформ по приоритетным направлениям развития науки и технологий (табл. 1) [8].

Таблица 1. *Региональная структура организаций-координаторов технологических платформ*

Региональная принадлежность	**Количество платформ, ед.**
Томская область	1
Красноярский край	2
Москва – Ярославская область	1
Москва – Московская область	2
Москва – Санкт-Петербург	1
Москва – Санкт-Петербург	1
Москва	19
ИТОГО	**27**

Информация, представленная в таблице 1, позволяет сделать однозначный вывод о том, что Москва является определяющим регионом в процессе разработки и последующей реализации инновационной политики в России. Сложившаяся ситуация не может быть признана обоснованной и приемлемой. Невозможно внятно объяснить причины, по которым в данной структуре не представлено подавляющее большинство регионов страны. Например, никак не представлен Уральский регион, который характеризуется наличием достаточно развитых производств, большим количеством научных организаций, высших учебных заведений, достаточно мощными банковскими структурами. То же самое можно сказать относительно Поволжского региона.

Считаем, что такая жесткая привязка технологи-

ческих платформ только к шести регионам страны однозначно говорит о чрезвычайно низкой эффективности принятого в России принципа создания технологических платформ по варианту «сверху – вниз».

Намного более обоснованным и эффективным может быть принцип формирования заявок на создание технологических платформ как «сверху – вниз», так и «снизу – вверх». Это позволит учитывать как интересы общества, от имени которого выступает государство, так и интересы самих регионов [9; 10]. Действительно, далеко не все проблемы регионов известны в центральных органах управления. Точно так же далеко не всегда представители регионов в состоянии осознать стратегическое значение какой-либо проблемы, о которой в регионе могут иметь весьма косвенное представление.

При любом варианте в процессе обоснования заявки на разработку и реализацию технологической платформы необходимо просчитывать возможный экономический, социальный или иной положительный результат.

Можно и нужно различать внешние и внутренние критерии эффективности технологических платформ. Внешние критерии необходимы для оценки технологической платформы для государства, внутренние – для тех производственных, научных, образовательных и прочих предприятий и организаций, которые принимают участие в разработке и реализации технологических платформ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Путин В.В. О наших экономических задачах // Ведомости. 2013. 30 янв. URL: 1tvnet/ru/cjntent/show/statya-vladimira-putina-o-nashihekonomicheskih-zadachah-polii-tekst.html.
2. РФ. Рособрнадзор. Об утверждении критериев показателей, необходимых для определения типа и вида образовательного учреждения высшего профессионального и среднего профессионального образования : приказ № 2267 от 25.10.2011.
3. Википедия. URL: ru.wikipedia.org.
4. A380. URL: airwar.ru/enc/aliner/a3xx.html.
5. Дероше П. Возможна ли новая Кремниевая долина? URL: polit.ru/article/2011/04/08/deroche.
6. Электронная библиотека СПбУЭФ. URL: elibrary.finec.ru.
7. Innobarometer 2009 – Analytical report. URL: proinno-europe.eu/EIS2009/website/docs/EIS_2009_Final_report.pdf.
8. Технологические платформы и инновационная активность. URL: kapital-rus.ru/articles/article/200944.
9. Шамаева Н.П., Мохначев С.А., Александрова Е.В. Моделирование процессов развития организации. Саарбрюккен: LAP LAMBERT, 2015. 264 с.
10. Шамаева Н.П. Территориальные аспекты формирования и становления кластеров на основе кооперации промышленных предприятий и высших учебных заведений // Культура народов Причерноморья. 2014. № 266. С. 52–54.

THE FORECASTING OF FORMATION OF TECHNOLOGICAL PLATFORMS INTELLECTUAL RESOURCE IN THE REGIONS

© 2015

A.I. Karmanchikov, PhD (Pedagogy), assistant professor of chair of general engineering disciplines
N.P. Shamaeva, PhD (Economics), assistant professor of chair of economics
Udmurt State University, Izhevsk (Russia)
E.V. Aleksandrova, PhD (Economics), assistant professor of chair of economic analysis and statistics
Izhevsk State Agricultural Academy, Izhevsk (Russia)

Keywords: intellectual resource; human capital assets; technological platforms.

Abstract: The increased attention to the development of regions is principally caused by the necessity of more effective formation, development and use of intellectual resources of the regions. According to the authors of the paper, it can be implemented in the process of creation of a broad network of technology platforms in the regions, and the arrangement of conditions for effective interaction between the leading companies and the scientific base of the leading educational institutions of a region.

УДК 37.07

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ВУЗА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

О.В. Катуржевская, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика и технологии дошкольного и начального образования»
Армавирская государственная педагогическая академия, Армавир (Россия)

Ключевые слова: профессиональная компетентность; образовательный процесс; высшее образование; подготовка студентов; оценка качества; показатель качества.

Аннотация: Статья посвящена системе оценки качества подготовки выпускников вуза. Исследована структура, содержание, обоснованы критерии, представлены уровни сформированности профессиональной компетентности выпускника вуза. Определенный опыт такой работы накоплен в Армавирской государственной педагогической академии. Система оценки сформированности профессиональной компетентности выпускников является составной частью системы управления качеством образовательного процесса, оказывает существенное влияние на совершенствование его деятельности, профессиональное и личностное развитие студентов, поскольку осуществляется в соответствии с культурой всеобщего управления качеством, которое предполагает включение всех субъектов образовательного процесса в непрерывное совершенствование деятельности.

В процессе оценивания обеспечивается получение опыта оценочной деятельности, совершенствование методов и средств оценки. Оценка профессиональной компетентности учащихся проектируется и реализуется как технологический процесс, включающий комплекс алгоритмов, методов, средств, освоение которых каждым руководителем создает условия для совершенствования их деятельности и повышения качества образования.

Результатом анализа литературы по данному вопросу, проведенного в рамках нашего исследования, стало авторское понимание исследуемого понятия. Профессиональная компетентность – личностно-деятельностная характеристика выпускника, которая выражается в способности целенаправленно решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности с использованием целостной системы специальных знаний, умений, свойств рефлексивного контроля собственных действий на основе творческого саморазвития. Оценка результатов работы представлена в виде оценочной процедуры.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблема оценки качества образования обращает на себя внимание неразработанностью единой, научно обоснованной системы критериев и показателей качества образования, ориентированной на потребности личности, учреждений, в которых приходится работать выпускникам вузов, государства и общества в целом.

Анализ последних исследований. В научных исследованиях (Г.В. Андрущак [1], И.В. Бордовская [2], В.А. Болотов [3; 4], Н.Ф. Ефремов [3], Г.С. Ковалева [4], В.И. Васильев, В.В. Красильников, С.И. Плаксий [5], А.И. Вроейнстийн [6], Э.М. Коротков [7], Б.А. Жигалев [8; 9], Е.Ю. Станкевич [10], В.А. Богословский [11], Е.В. Караваева [11], Е.Н. Ковтун [11], И.А. Зимняя [12]) на сегодняшний день представлены различные точки зрения.

Формирование целей статьи (постановка задания). В данной статье мы поставили цель – рассмотреть профессиональную компетентность как показатель качества образования и исследовать структуру, содержание, принципы и критерии оценки сформированности профессиональной компетентности будущих выпускников-бакалавров.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Обратимся к исходным научным позициям.

Оценка сформированности профессиональной компетентности будущих выпускников в нашем исследовании классифицирована по следующим основаниям:

- по предмету оценивания – целостная (системная); предполагает получение характеристики качества деятельности студентов в целом с учетом сформированности всех составляющих профессиональной компетентности будущих выпускников;
- по способу оценивания – комплексная, поскольку требует своеобразного комплекса средств, инструментов оценивания;
- по задачам оценивания – персональная или групповая, позволяет выявить качество работы отдельного студента или студенческой группы, курса, факультета.

Чтобы решить проблему оценки качества подготовки выпускника вуза, необходимо определить критерии сформированности профессиональной компетентности и оценить уровень ее развития у выпускников вуза.

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что обоснование критериев базируется преимущественно на результативности обучения, т. е. в конечном итоге – соответствии стандартам, что свидетельствует об односторонности решения данной проблемы, в основном опирающейся на критерии статистической отчетности. При определении критериального состава качества подготовки будущих выпускников мы опирались на понимание критерия (от греч. – средство для суждения) как признака, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [13].

Резюмируя вышесказанное, отметим, что критерий – одно из основных понятий в научных измерениях, представляющее основание для оценивания и определения результата деятельности. Характеристика критерия напрямую зависит от объекта исследования, вследствие чего он может рассматриваться как методологический инструмен-

тарий управления качеством образования, основание для оценки реального уровня образовательных достижений студентов.

В нашем исследовании выделим требования к отбору критериев качества подготовки будущих выпускников. Критерии должны учитывать качество результата профессиональной подготовки выпускников как отражение качества их подготовки; охватывать сочетание качественных и количественных показателей.

В процессе профессиональной подготовки бакалавров используется полный набор средств оценивания сформированности компетенций, который представлен традиционными (различные виды опросов, контрольные работы, коллоквиумы, рефераты, проекты, эссе) и современными средствами (тестирование, портфолио, рейтинговая система учебных достижений, кейсы).

Для оценивания сформированности каждой компетенции существует определенный алгоритм:

- описание планируемых результатов;
- определение содержания дисциплины для оценивания;
- разработка средств оценивания (моделирование компетентностно-ориентированных заданий, тестовых заданий, эссе, кейсов и др.);
- определение критериев оценки работы;
- соотнесение результатов работы с уровневой оценкой сформированности компетенции.

На завершающем этапе обучения перед государственной аттестацией целесообразно оценить конечный результат подготовки выпускников – сформированность профессиональной компетентности. Для более точного понимания выпускниками сущности результатов обучения целесообразно использовать оценивание на основе мнения различных субъектов образовательного процесса.

Представим в качестве иллюстрации оценивание профессиональной компетентности будущих выпускников по значимым критериям с учетом представленных выше компонентов.

Рассмотренные подходы обусловили логику исследования: оценка качества подготовки выпускников включает в себя следующий алгоритм действий.

1. Определение цели, субъектов образовательного процесса, их роли (респонденты, организаторы, эксперты и др.), выбор критериев и методов исследования, оптимального диагностического инструментария, периодичность сбора информации.

2. Сбор информации, рассмотрение её отдельных сторон, свойств, составных частей и затем – количественная и качественная обработка полученных результатов, систематизация полученных данных, анализ.

3. Представление результатов, которые включают анализ, выводы и предложения по корректировке образовательного процесса в вузе и принятия соответствующих управленческих решений.

В соответствии с предложенным алгоритмом обратимся к оценочной процедуре сформированности профессиональной компетентности выпускника вуза.

Оценочная процедура «Сформированность профессиональной компетентности выпускников»

1. Цель оценочной процедуры – выявить уровень сформированности профессиональной компетентности выпускников.

Субъекты образовательного процесса – студенты-выпускники очной формы обучения, деканы, зам. деканов факультетов, зав. кафедрами, отдел контроля качества подготовки выпускников.

Критерии выделены с учетом представленного содержания понятия «профессиональная компетентность».

Для выявления уровня сформированности профессиональной компетентности будущих выпускников был использован следующий методический инструментарий – методика «Оценочная карта сформированности профессиональной компетентности выпускников преподавателями вуза» (см. таблицу), в которой выявляется уровень сформированности профессиональной компетентности студентов на основе оценки работающих с ними преподавателей.

Инструкция: следует оценить каждый критерий по предложенной шкале. Условная количественная шкала соответствует четырем уровням качества. В оценочной карте укажите фамилию, имя выпускника в соответствующем столбце оценочной карты. По каждому критерию и для каждого студента-выпускника осуществите оценку в соответствии с предложенной шкалой (обведите выбранный ответ):

0 баллов – критерий не проявляется;
1 балл – частично проявляется;
2 балла – проявляется в полной мере;
3 балла – проявляется с превышением принятой нормы.

Результаты анкетного опроса студентов и преподавателей будут представлены на рассмотрение Ученого Совета факультета с целью принятия решений по улучшению качества подготовки выпускников.

Таблица. *Оценочная карта сформированности профессиональной компетентности выпускников преподавателями вуза*

Критерии	**ФИО студента-выпускника**					
1. Смыслообразующая направленность мотивов в получении профессии, познании нового, применении полученных знаний в будущей профессиональной деятельности						
2. Проявление интереса к собственной учебной и будущей профессиональной деятельности, личной инициативы, активности в выполнении поставленных задач						
3. Положительная динамика мотивов профессиональной деятельности						

Продолжение таблицы

4. Ценностное отношение к педагогической деятельности с ориентацией на вектор акмеологического развития (наивысшего достижения результатов, максимальное развитие способностей и дарований)						
5. Ценностное отношение к полученным знаниям, окружающим людям, событиям						
6. Знание теоретических и методологических основ будущей профессиональной деятельности, знание требований к современному учителю (объем, глубина приобретенных знаний, степень их обобщенности, прочность, осознанность выполнения действий)						
7. Готовность к взаимодействию, диалогу (умение будущего специалиста работать коллективно)						
8. Владение способами формулирования мысли (связывание, укрупнение, структурирование, комплектование)						
9. Тактичное обоснование собственных идей, взглядов, позиций, суждений, умозаключений (в том числе умение общаться с различными субъектами: учениками, их родителями, коллегами, администрацией, проявляя при этом деликатность, выдержку и др.)						
10. Осуществление поиска, отбора и систематизации, сохранения полученной информации						
11. Владение способами представления информации						
12. Оптимальное планирование и осуществление учебной деятельности (профессиональной – во время прохождения практик, работы по специальности с совмещением индивидуального плана учебной деятельности)						
13. Осознание личностного смысла получаемых знаний, обоснованный выбор индивидуальной стратегии управления своей деятельностью						
14. Проявление способности видеть причины и следствия, формировать и доказывать гипотезы						
15. Готовность генерировать идеи, выбирать способы решения						
16. Способность к реализации сформированных знаний, умений в ходе различных видов практик, их применению в нестандартных практических ситуациях						
17. Понимание сущности педагогической рефлексии в профессиональной деятельности учителя						
18. Потребность в систематической работе над собой по развитию педагогической рефлексии						
19. Проявление способности студента входить в активную исследовательскую позицию по отношению к себе, своей деятельности, деятельности других субъектов образовательного процесса и осуществлять анализ и самоанализ деятельности						
20. Понимание типичных трудностей, противоречий, встречающихся в педагогической деятельности, переосмысление и преобразование субъектом содержания своего сознания, деятельности и общения, то есть своего поведения как целостного отношения к окружающему миру						
21. Проявление способности максимально адекватно соотносить результаты работы в контексте прогнозирования						
22. Готовность реализовывать полученные знания и умения в послекурсовой педагогической деятельности						

Вывод об уровне сформированности профессиональной компетентности будущих выпускников определяется в соответствии со следующей шкалой:

- до 18 баллов – диффузный уровень;
- от 19 до 36 баллов – репродуктивно-воспроизводящий уровень;
- от 37 до 54 баллов – локально-моделирующий уровень;
- от 55 до 66 баллов – системно-моделирующий уровень.

Диффузный уровень. Потребность в получении знаний у выпускников для будущей профессии задается извне, мотивы деятельности в большей степени носят результирующий характер, неустойчивы. Ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности, к себе как творческой личности, саморазвитию выражено слабо. Приобретенные знания не обладают глубиной, прочностью. Способность к реализации полученных знаний основана на деятельности преимущественно репродуктивного характера.

Готовность к взаимодействию, диалогу с другими субъектами образовательного процесса, владение способами формулирования мысли проявляется незначительно. Поиск, отбор необходимой информации осуществляется фрагментарно с помощью преподавателей. Планирование учебного труда осуществляется в общем виде, его организация носит стихийный характер. Обращение к себе, собственной деятельности, деятельности других субъектов образовательного процесса осуществляется фрагментарно. Оценка и самооценка деятельности происходит неосознанно. Переосмысление содержания собственной деятельности происходит эпизодически.

Репродуктивно-воспроизводящий уровень. Потребность в получении знаний и их применении возникает спонтанно; мотивы деятельности наряду с результирующим характером постепенно приобретают процессуальный (возникает интерес, удовольствие от работы). Ценностное отношение к будущей профессии проявляется через познавательную активность, самоутверждение. Расширяется объем и глубина профессионально-педагогических знаний; способность к реализации полученных знаний прослеживается в решении учебных задач. Моделирование учебных занятий носит частично поисковый характер. Поиск, отбор необходимой информации осуществляется по предписанному алгоритму действий. Самостоятельно избираются способы представления информации, осуществляется осознанное планирование учебного труда, его организация, самостоятельный выбор способов решения проблем. Прослеживается самоанализ и самоконтроль педагогической деятельности. Оценка и самооценка деятельности происходит по готовым алгоритмам, преимущественно с учетом внешних требований. Переосмысление содержания собственной деятельности осуществляется на основе предъявляемых требований.

Локальный уровень. Потребность в получении будущей профессии, в обучении, познании новых знаний и их применении носит осознанный характер. Мотивы деятельности приобретают процессуальную направленность, степень устойчивости мотивов повышается, цели деятельности становятся долговременными. Ценностное отношение к будущей профессии проявляется через самоутверждение, самореализацию. Профессионально-педагогические знания характеризуются глубиной, прочностью, высокой степенью обобщенности. Способность к реализации полученных знаний, моделированию учебных занятий проявляется в деятельности, направленной на решение задач, требующих сложных мыслительных операций. Проявляются умения предлагать и тактично обосновывать собственные идеи, взгляды, позицию. Проявляется выдержка в общении с учениками, их родителями, коллегами, администрацией. Самостоятельно осуществляется поиск, отбор информации, владение разнообразными способами представления информации. Осуществляется успешное планирование и организация учебного труда, прослеживается выбор индивидуальной стратегии управления своей деятельностью. Присутствует умение студента регулярно входить в активную исследовательскую позицию по отношению к себе, своей деятельности, деятельности других субъектов образовательного процесса. Оценка и самооценка деятельности осуществляются в результате внутреннего побуждения. Переосмысление содержания собственной деятельности, общение продиктовано внутренними осознанными требованиями, носит постоянный характер, происходит осознание ответственности за принимаемые решения.

Системный уровень. Получение будущей профессии характеризуется целенаправленностью, осознанностью, системным видением педагогической реальности. Мотивы интегрируют процессуальную и результирующую направленность, становятся смыслообразующими. Ценностное отношение к будущей профессии направлено на вектор акмеологического развития. Знания приобретают системный характер, наполнены личностным смыслом; способность к реализации полученных знаний, моделирование учебных занятий находит выражение в деятельности творческого, продуктивного характера. Взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, отстаивание собственных идей основано на выдержке, готовности к конструктивному разрешению конфликтов. Поиск, отбор, передача способов хранения информации приобретает системный характер. Систематическое и целенаправленное планирование своего труда, поэтапная организация. Присутствует индивидуальная стратегия управления собственной деятельностью. Проявляется системное видение решения исследовательских проблем: самостоятельное формулирование и выбор оснований для подтверждения гипотез, способов решения проблемы. Оценка и самооценка педагогической деятельности носит системный характер. Происходит осознанное понимание типичных трудностей, противоречий, встречающихся в педагогической деятельности. Прослеживается переосмысление и преобразование субъектом собственной деятельности, потребность в систематической работе над собой по развитию педагогической рефлексии.

Оценочная процедура была осуществлена на факультете дошкольного и начального образования Армавирской государственной педагогической академии и охватила 70 человек: 60 студентов-выпускников и 10 преподавателей. Результаты оценочной процедуры: на диффузном уровне находятся 7 %, на репродуктивно-воспроизводящем – 14%, на локальном – 37 % , системном – 42 %.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Анализ практической деятельности позволяет сделать вывод, что предложенная организация оценивания профессиональной компетентности выпускников обладает необходимой системностью и глубиной. Полученные результаты доводятся до сведения всех субъектов образовательного процесса. Далее принимаются управленческие решения о коррекции определенного компонента профессиональной компетентности будущих выпускников. По итогам проводимой оценочной процедуры формируется ежегодный отчет, который анализируется деканом факультета, руководящим составом вуза и является основанием для принятия управленческих решений по улучшению качества подготовки выпускников в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрущак Г.В. Системы оценивания преподавателей студентами: управленческие инновации в российских вузах // Вопросы экономики. 2007. № 6. С. 106–115.
2. Бордовская И.В. Система управления качеством образования в вузе // Оценка качества образования в Российских вузах. Опыт и проблемы. СПб., 2004. С. 16–25.
3. Болотов В.А., Ефремов Н.Ф. Системы оценки качества образования. М.: Университетская книга, 2007. 192 с.
4. Болотов В.А., Ковалева Г.С. Опыт России в области оценки образовательных достижений школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 39–45.
5. Васильев В.И., Красильников В.В., Плаксий С.И., Тягунов Т.Н. Оценка качества деятельности образовательного учреждения. М.: ИКАР, 2005. 320 с.
6. Вроейнстийн А.И. Оценка качества высшего образования: рекомендации по внешней оценке качества в вузах. М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. 179 с.
7. Коротков Э.М. Управление качеством образования. 2-е изд. М.: Академический проект, 2007. 320 с.
8. Жигалев Б.А. Концепция оценки качества профессионального образования в вузе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2010. № 10. С. 176–184.
9. Жигалев Б.А. Специфика оценки качества профессионального образования в вузе лингвистического профиля // Нижегородское образование. 2011. № 3. С. 38–43.
10. Станкевич Е.Ю. К вопросу оценки качества образования // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 1. URL: human.snauka.ru/2013/01/2215.
11. Богословский В.А., Караваева Е.В., Ковтун Е.Н. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с ФГОС: нормативно-методические аспекты. М.: Университетская книга, 2010. 249 с.
12. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в образовании и проектировании образовательных стандартов. Кн. 2. М.: ИЦПКПС, 2005. С. 10–19.
13. Большой энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. 1456 с.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF A UNIVERSITY GRADUATE AS AN INDICATOR OF THE EDUCATION QUALITY

© 2015

O.V. Katurzhevskaya, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Pedagogy and technologies of preschool and primary education”
Armavir State Pedagogical Academy, Armavir (Russia)

Keywords: professional competence; educational process; higher education; students training; quality assessment; quality indicator.

Abstract: The paper studies assessment of graduates training quality: it researches the structure, content, and criteria, presents the levels of professional competence development of university graduates. Some positive experience has been gained at Armavir State Pedagogical Academy.

The evaluation system of graduates’ professional competence development is an integral part of the quality management system of the educational process. It has a significant impact on the improvement of students’ activities, their professional and personal development, as is carried out in accordance with the culture of general quality management, which involves inclusion of all subjects of the educational process in continuous improvement activities.

The assessment process fosters assessment activities, improvement of assessment methods and tools. Assessment of students’ professional competence is designed and implemented as a workflow that includes a set of algorithms, methods, and means, which create conditions for improvement of administrative work and improve the quality of education.

The result of the analysis of the literature on the subject has been the author’s understanding of the studied concepts. Professional competence is a personality and activity characteristics of the graduates, which is expressed in their ability to purposefully solve professional problems that arise in real situations of their pedagogical activities using a holistic system of special knowledge, skills, and reflexive monitoring of their actions on the basis of creative self-development. The results estimation is presented in the form of evaluation procedures.

УДК 378.172

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ К ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

© 2015

А.Г. Колесова, магистрант
Х.А. Федорова, магистрант
Е.В. Алексеева, магистрант
С.И. Колодезникова, кандидат педагогических наук, доцент
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск (Россия)

Ключевые слова: оздоровление населения; физическая активность; физическая культура и спорт; нормативные документы.

Аннотация: Обосновывается значимость физической активности в укреплении здоровья населения. Дается обзор нормативно-правовых актов, регламентирующих развитие физкультурно-спортивной отрасли. Приводятся результаты анкетирования населения г. Якутска, в рамках которого исследовалось физическое развитие и физическая подготовленность различных категорий и групп населения.

Постановка проблемы. К сожалению, за последние 20–30 лет ситуация, связанная со здоровьем человека, резко изменилась по многим направлениям. Экологическая обстановка, непредсказуемость социальной жизни страны, постоянные стрессы, переориентация нравственных ценностей, нехватка времени, малоподвижный образ жизни – это лишь малая часть того, что наносит здоровью человека непоправимый вред.

Вопросы сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения имеют стратегическое значение и должны решаться на государственном уровне. В последнее десятилетие наблюдается положительная тенденция развития отрасли физической культуры и спорта в нашей стране. Это подтверждает принятие ряда действительно важных нормативно-правовых документов, регулирующих данную сферу деятельности человека. Перечислим основные:

- Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства Российской Федерации № 1101р от 07.08.2009);
- Государственная программа Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта»;
- Федеральный и региональный законы (№ 329-ФЗ от 04.12.07, ст. 28, п. 7 и № 99-ЗРТ от 08.10.08, ст. 19, п. 7 соответственно) о проведении ежегодного мониторинга физической подготовленности и физического развития обучающихся во всех образовательных учреждениях;
- Постановление Правительства РФ № 916 от 29.12.2001 «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи»;
- Указ Президента РФ № 172 от 24.03.2014 «О внедрении Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне»;
- Постановление Правительства РФ № 540 от 11.06.2014 «Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне»;
- Приказ Министерства спорта России № 575 от 08.07.2014 «Об утверждении государственных требований к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО)».

Принятие этих нормативных документов положительно сказалось на улучшении материально-технической базы, организационных основ и кадрового обеспечения отрасли. Особенно важным мы считаем введение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО, призванного «помочь каждому человеку понять собственные возможности, улучшить собственное здоровье, превратив его в жизненную ценность, а ежедневные занятия физкультурой или спортом – в естественную потребность. То есть в данном случае важна не нацеленность на достижение высоких спортивных результатов, на деятельность в профессиональном спорте для российской учащейся молодежи, кто будет сдавать комплекс ГТО, а формирование поведенческих стереотипов для сохранения и поддержания здорового образа жизни, мотивация на то, что систематические занятия физической культурой и спортом, активный отдых станут ежедневной потребностью каждого человека» [1].

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы (Б.Х. Ланда [2], С.П. Левушкин [3] и др.).

Мы согласны с мнением А.В. Волынкиной и В.А. Шемятихина о том, что «развитие физической культуры и спорта – важнейшая составляющая социальной политики государства, обеспечивающая воплощение в жизнь гуманистических идеалов, ценностей и норм, открывающих широкий простор для выявления способностей людей, удовлетворения их интересов и потребностей, укрепления человеческого потенциала и повышения качества жизни» [4].

Результаты и их обсуждение. Согласно «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года», доля населения, систематически занимающегося физической культурой и спортом, должна достигнуть в 2015 г. 30 % (п. 4.1) [5].

Считаем, что настало время делать определенные выводы. На первом этапе нашего исследования в рамках изучения курса «Технология мониторингового исследования физического развития и физической подготовленности различных категорий и групп населения» было проведено анкетирование среди населения г. Якутска. Всего опрошено 100 человек: 50 мужчин и 50 женщин в возрасте от 16 до 55 и старше. Респондентов разделили на 5 возрастных групп:

1 группа – 16–22 года;
2 группа – 23–29 лет;
3 группа – 30–39 лет;
4 группа – 40–54 года;
5 группа – 55 лет и старше.

Целью данного этапа исследования было изучение уровня физической активности населения г. Якутска. Выборка респондентов осуществлялась спонтанно в местах массового скопления людей. Вопросы подбирались таким образом, чтобы респонденты не тратили много времени и долго не задумывались над ответами.

На первый вопрос: «Знаете ли Вы показатели, характеризующие уровень физического состояния?» – предлагались варианты ответов: рост, вес, артериальное давление.

100 % респондентов вне зависимости от возраста и пола выбрали критерием вес. 78 % женщин, 66,5 % мужчин в четвертой группе (44–54 лет) и 100 % женщин и мужчин в пятой группе (55 лет и старше) считают, что на уровень физического состояния влияет артериальное давление.

Ответы на второй вопрос: «Считаете ли Вы, что физические нагрузки, занятия, упражнения должны присутствовать в нашей повседневной жизни?» – были распределены следующим образом (см. таблицу 1).

Таблица 1. *Результаты анкетирования по вопросу № 2*

Группы по возрастам	*Да*	*Нет*	*Затрудняюсь ответить*
женщины			
Первая: 16–22	70 %	10 %	20 %
Вторая: 23–29	90 %	10 %	0
Третья: 30–39	100 %	0	0
Четвертая: 40–54	90 %	0	10 %
Пятая: 55 и старше	70 %	30 %	0
мужчины			
Первая: 16–22	90 %	0	10 %
Вторая: 23–29	100 %	0	0
Третья: 30–39	90 %	0	10 %
Четвертая: 40–54	100 %	0	0
Пятая: 55 и старше	60 %	20 %	20 %

Видно, что подавляющее большинство респондентов вне зависимости от пола и возраста признают роль физических нагрузок и считают, что они должны присутствовать в их повседневной жизни. 10 % женщин в первой (16–22 лет) и второй (23–29 лет) группах не считают физические нагрузки важной составляющей их будней, 20 % молодых девушек в возрасте от 16 до 22 лет затрудняются ответить на этот вопрос. В аналогичной возрастной категории 90 % мужчин уверенно ответили утвердительно, 10 % затруднились с ответом.

Вызывает некоторую тревогу тот факт, что старшее поколение как женщин (30 %), так и мужчин (20 %) в возрасте от 55 лет и старше не считают физическую нагрузку необходимым атрибутом повседневной жизни. Возможно, это объясняется тем, что пожилые люди опасаются нанести вред здоровью постоянными физическими нагрузками.

Третий вопрос: «Выполняете ли Вы физические нагрузки?» – был направлен на выявление количества физически активных респондентов. Ответы представлены в таблице 2.

Таблица 2. *Результаты анкетирования по вопросу № 3*

Группы по возрастам	*Да*	*Нет*	*Нерегулярно*
женщины			
Первая: 16–22	60 %	30 %	10 %
Вторая: 23–29	40 %	50 %	10 %
Третья: 30–39	90 %	10 %	0
Четвертая: 40–54	40 %	40 %	20 %
Пятая: 55 и старше	30 %	50 %	20 %
мужчины			
Первая: 16–22	90 %	10 %	0
Вторая: 23–29	50 %	30 %	20 %
Третья: 30–39	80 %	10 %	10 %
Четвертая: 40–54	50 %	30 %	20 %
Пятая: 55 и старше	30 %	60 %	10 %

Анализ ответов на данный вопрос показал, что женщины третьей группы (30–39 лет) занимаются и тренируются чаще (90 %), чем другие возрастные группы; незанимающихся больше во второй (23–29 лет) и пятой (55 лет и старше) группах; во всех группах, кроме третьей, от 10 до 20 % респондентов занимаются нерегулярно.

Среди мужчин подавляющее большинство выполняющих физические нагрузки наблюдается в первой группе (16–22 года) – 90 % – и в третьей группе (30–39 лет) – 80 %. Незанимающихся больше в пятой группе (от 55 и старше) – 60 %. Кроме респондентов первой группы, от 10 до 20 % опрошенных мужчин остальных групп занимаются физическими нагрузками нерегулярно.

При сопоставлении ответов обоих полов обнаруживается, что женщины начинают активно заниматься физическими нагрузками в возрасте от 30 до 39 лет, тогда как мужчины активны в возрасте от

16 до 22 лет. При этом регулярность физических нагрузок у последних падает в возрасте 23–29 лет и поднимается в 30–39 лет. Дальше наблюдается постепенный спад. Физическая активность женщин и мужчин в возрастной категории от 30 до 39 лет вполне логична, так как: во-первых, они тщательнее начинают следить за своим внешним видом, хотят сохранить свое тело в тонусе; во-вторых, в этом возрасте закономерны первые сигналы беспокойства о своем здоровье; в-третьих, финансовая стабильность, обычно прослеживающаяся в этом возрасте, позволяет и женщинам, и мужчинам ходить в платные залы, секции, клубы. Физическая активность молодых людей от 16 до 22 лет также вполне закономерна, так как мужчины в этом возрасте по своей сути активны, легки на подъем.

Четвертый вопрос: «Что дает Вам спортивный образ жизни?» – был задан ответившим утвердительно на предыдущий вопрос. Ответы представлены в таблице 3.

Задавая этот вопрос, мы не преследовали цель обязательно уточнить причины занятий физическими нагрузками. Разнообразные ответы показывают, что спортивный образ жизни дает людям много положительных эмоций и впечатлений вне зависимости от пола и возраста.

Пятый вопрос: «Что мешает Вам заниматься физическими нагрузками?» – был адресован ответившим отрицательно на вопрос № 3. Ответы представлены в таблице 4.

Большинство респондентов в качестве основной причины, мешающей заниматься физическими нагрузками, указали на отсутствие времени, причем у старшего поколения данная причина превалирует над остальными. Наиболее вероятными могут быть следующие обстоятельства: во-первых, жители города в пенсионном возрасте активно работают; во-вторых, присматривают за внуками. Самым непопулярным стал ответ «нехватка средств».

На последний, шестой вопрос: «Какую из форм физической активности Вы бы выбрали?» – респонденты ответили так (см. таблицу 5).

Таблица 3. *Результаты анкетирования по вопросу № 4*

Группы по возрастам	*Хорошая физическая форма*	*Бодрое настроение*	*Проведение свободного времени с пользой*	*Повышение иммунитета*	*Расширение круга общения*	*Другое*
Первая: 16–22	4	2	6	2	2	1
Вторая: 23–29	9	8	8	10	11	9
Третья: 30–39	8	6	10	8	2	0
Четвертая: 40–54	9	11	3	8	1	1
Пятая: 55 и старше	2	4	3	9	2	0

Таблица 4. *Результаты анкетирования по вопросу № 5*

Группы по возрастам	*Не мешает*	*Болезнь*	*Отсутствие времени*	*Нехватка средств*	*Отсутствие инвентаря*	*Удаленность от спортивных объектов*	*Другое*
Первая: 16–22	0	2	0	0	1	0	0
Вторая: 23–29	1	1	6	1	4	4	0
Третья: 30–39	0	1	2	0	3	3	2
Четвертая: 40–54	4	5	5	1	0	0	5
Пятая: 55 и старше	1	3	9	0	0	0	2

Таблица 5. *Результаты анкетирования по вопросу № 6*

Группы по возрастам	*Самостоятельные занятия*	*Секции по видам спорта*	*Клубные занятия по интересам*	*Другое*
Первая: 16–22	5	3	5	1
Вторая: 23–29	10	3	2	0
Третья: 30–39	8	6	8	0
Четвертая: 40–54	4	4	5	2
Пятая: 55 и старше	7	2	3	0

Из данных таблицы видно, что многие предпочитают самостоятельные занятия; чуть меньше, но стабилен выбор в пользу секций по видам спорта (у молодежи) и клубных занятий по интересам (в возрасте 30–54 лет).

Выводы. Итак, на основе анализа проведенного анкетирования можем сказать, что большинство населения г. Якутска признают важность и необходимость физических нагрузок в своей повседневной жизни. С 30 лет женщины и мужчины начинают проявлять физическую активность, при этом молодые парни от 16 до 22 лет также очень активны, чего не скажешь о девушках данной возрастной категории. Большинство занимается самостоятельно, но надеемся, что выбор в пользу клубных занятий и секций по видам спорта постепенно станет популярным, так как сейчас наблюдаются стабильно средние предпочтения в их пользу.

Очевидно, что старшее поколение проявляет меньшую физическую активность, мотивируя свой отказ отсутствием времени. Радует, что нехватка средств как возможная причина отказа от физических занятий ни в одной возрастной категории не указана.

Данное исследование проведено в рамках первого этапа мониторинга физического развития и физической подготовленности населения. В дальнейшем работа направлена на изучение физической подготовленности населения всего региона, отслеживание студенческой молодежи учащихся образовательных организаций, наблюдение за систематически занимающимися.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Платонова Р.И., Колодезникова С.И., Халыев С.Д. Социальный потенциал комплекса ГТО в формировании физически активного населения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 3. С. 169–171.
2. Ланда Б.Х. Мониторинг в управлении здоровьесбережением учащихся образовательных учреждений (обучающие методика и технология). – Казань: Познание, 2014. 66 с.
3. Левушкин С.П., Сонькин В.Д. Проблема оптимизации физического состояния школьников средствами физического воспитания // Физиология человека. 2009. Т. 35. № 1. С. 67–74.
4. Волынкина А.В., Шемятихин В.А. Модель внедрения ГТО в высшем учебном заведении в Свердловской области: введение поощрений // Педагогическое образование России. 2014. № 9. С. 22–25.
5. РФ. Правительство. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года : утв. распоряжением № 1101-р от 07.08.2009.

THE STUDY OF PEOPLE'S ATTITUDE TOWARDS PHYSICAL ACTIVITY

© 2015

A.G. Kolesova, graduate student
K.A. Fedorova, graduate student
E.V. Alekseeva, graduate student
S.I. Kolodeznikova, PhD (Pedagogy), Associate Professor
M.K. Ammosov North-Eastern Federal University in Yakutsk, Yakutsk (Russia)

Keywords: people's health improvement; physical activity; physical culture and sports; regulatory documents.

Abstract: The authors substantiate the importance of physical activity in people's health promotion. The paper gives the review of legal acts regulating the development of physical culture and sports industry and presents the results of the questionnaire survey of Yakutsk city population that was carried out in order to study the physical development and physical fitness of different categories and groups of population.

УДК 37.013.41 (075.8)

МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА В КОНТЕКСТЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

© 2015

С.И. Колодезникова, кандидат педагогических наук, доцент
Р.И. Платонова, доктор педагогических наук, профессор
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск (Россия)

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут; научно-исследовательская деятельность; компетенции; модель; студент.

Аннотация: В статье обосновывается значимость организации индивидуального образовательного маршрута как важнейшего направления работы в рамках научно-исследовательской деятельности в условиях вуза. Дается обзор подходов к понятию «индивидуальный образовательный маршрут». Предлагается одна из возможных моделей проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в научно-исследовательской деятельности студентов вуза.

В рамках Болонского процесса, к которому Россия присоединилась в 2003 г., в настоящее время продолжает осуществляться самая масштабная за весь период существования Европы реформа высшего образования. Значительные изменения происходят и в системе высшего образования России. Преобразования затрагивают практически все основы системы образования: функциональные, структурные, содержательные.

На наш взгляд, особого внимания требуют преобразования, касающиеся отношения к личности в высшей школе. На сегодняшний день многоуровневость образования дает потенциальному абитуриенту возможность выбора своего образовательного пути, причем этот выбор сугубо индивидуален. Проблемы выбора профессии, пути подготовки к профессии и саморазвитию, построения карьеры и всей жизни, нравственного выбора обсуждались постоянно (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.). Представляет интерес точка зрения А.Г. Асмолова, который связывает выбор с активной личностью, стремящейся к осознанному стремлению занять определенную позицию, т. е. активность проявляется «в творческом преобразовании ситуации, в саморазвитии личности как субъекта деятельности», при этом личность неизбежно сталкивается «с проблемой выбора в возникшей неопределенной ситуации» [1].

Данная тенденция, когда студент строит свой образовательный путь, опираясь на жизненные ориентиры, личностные предпочтения, возможности, связывается с понятием «индивидуальный образовательный маршрут» (ИОМ), определяется необходимостью повышения качества образования, с одной стороны, и переходом с традиционной «ЗУНовской» на компетентностную основу – с другой, что требует инноваций как по целям, содержанию, так и по формам организации учебного процесса высшей школы. Многообразие, многоплановость подходов к понятию ИОМ указывают на необходимость его изучения.

Исследованиями в направлении индивидуальных форм организации обучения занимались многие отечественные и зарубежные ученые – философы, психологи, педагоги. Предпосылками для обоснования теоретических основ индивидуального образовательного маршрута в отечественной науке можно назвать работы, посвященные проблеме индивидуальности: философские и психологические труды Б.Г. Ананьева, Г.С. Абрамова, А. Адлера, А.Г. Асмолова, С.П. Грушевского, И.И. Резвицкого и др.; психолого-педагогические труды О.С. Гребенюк, А.И. Кочетова, Н.Н. Верцинской, Е.С. Рабуцкого, В.И. Слободчикова, И. Унта и др.

Процесс индивидуализации обучения через составление индивидуально-ориентированных учебных планов и образовательных траекторий учащихся разработан в концепции В.Д. Шадрикова [2].

Об индивидуализации образования упоминается в ряде нормативно-правовых документов РФ:

- «…Обучающиеся всех образовательных учреждений имеют право на получение образования в соответствии с государственными образовательными стандартами, на обучение в пределах этих стандартов по *индивидуальным учебным планам*, на *ускоренный курс обучения*… Обучение граждан по индивидуальным учебным планам в пределах государственного образовательного стандарта… регламентируется уставом образовательного учреждения» *(Ст. 50, п. 1 ФЗ РФ «Об образовании»);*

- «…Развитие общего образования предусматривает *индивидуализацию*, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения, расширение сферы дополнительного образования…» *(«Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики»);*

- «…Новая структура стандарта призвана обеспечить наряду с внедрением компетентностного подхода расширение спектра *индивидуальных образовательных возможностей и траекторий* для обучающихся на основе развития профильного обучения…» *(«Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики»).*

Понятие «индивидуальный образовательный маршрут» имеет несколько близких по смыслу понятий: «индивидуальная траектория развития», «индивидуальная образовательная траектория». С этими понятиями связаны и такие понятия, как «индивидуальная образовательная деятельность», «индивидуальная образовательная программа»,

«индивидуальный образовательный план».

По мнению Т.А. Собиной [3], индивидуальная образовательная траектория представляет собой целенаправленную образовательную программу, обеспечивающую обучающемуся позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательного стандарта при осуществлении педагогом педагогической поддержки, самоопределения и самореализации.

Авторами построена структура индивидуальной образовательной траектории (табл. 1).

Таблица 1. *Структура индивидуальной образовательной траектории*

Компоненты	Содержание
Целевой	- предполагает постановку целей и ведущих направлений в области получения образования, которые формулируются на основе государственного образовательного стандарта, основных мотивов и потребностей обучающегося
Содержательный	- отражает реализуемое в рамках конкретной образова-тельной программы содержание образования
Технологический	- включает используемые технологии, методы, методики, системы обучения и воспитания
Диагностический	- раскрывает систему диагностического сопровождения
Организационно-педагогический	- определяет рекламные условия реализации, характери-стику обучающегося (возраст, уровень готовности к ус-воению, образовательные потребности), которому адресо-вана образовательная программа

Таким образом, можно сказать, что *индивидуальная образовательная траектория* предусматривает наличие *индивидуального образовательного маршрута* (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса).

На сегодняшний день универсальной методики разработки ИОМ нет. Способ его построения зависит от индивидуальных особенностей обучения студента и развития его на протяжении определенного времени. Невозможно определить этот маршрут на весь период сразу, поскольку принцип его построения заключается именно в том, что ИОМ отражает процесс изменения (динамики) в развитии и обучении студента, что позволяет вовремя корректировать компоненты педагогического процесса. Это подтверждает Н.В. Чекалева, которая в своем исследовании доказала, что обеспечение готовности студента к построению индивидуального образовательного маршрута профессионального становления – это новое системное качество профессионального образования: совокупность средств обучения и технологий их использования, которые проектируются преподавателем в целях организации самостоятельной образовательной и учебно-профессиональной деятельности студента [4].

Одним из средств реализации ИОМ может стать научно-исследовательская деятельность студента. Очевидно, что исследовательская деятельность имеет личностно-ориентированный характер, позволяющий рассматривать обучаемого как субъекта деятельности, полноправного партнера, умеющего планировать свои действия, прогнозировать, анализировать, искать пути решения поставленных целей, мыслить творчески, выходя за рамки шаблонных представлений, систематизировать полученные знания.

Основываясь на работе Т.А. Собиной, а также на исследовании А.В. Хуторского, мы выделили следующие структурные компоненты ИОМ будущего специалиста: целевой, содержательный, организационный, технологический, оценочно-результативный [5] и разработали модель ИОМ в рамках научно-исследовательской работы студентов.

Цель и задачи. ИОМ предполагает постановку целей и перспективных направлений в области получения профессионального образования, которые формулируются на основе федерального государственного образовательного стандарта направления, а также с учетом основных мотивов и потребностей студента.

Содержание ИОМ определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями, интересом и возможностями студента (уровнем готовности к освоению программы) в достижении необходимого образовательного результата, содержанием образовательной программы. Содержательный компонент ИОМ характеризуется совокупностью профессиональных и ключевых компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности. В контексте реализации компетентностного подхода в образовании при разработке образовательной программы, а в дальнейшем образовательного маршрута студента, важно в процессе проектирования содержания любой учебной дисциплины позаботиться о том, чтобы каждая из них вносила определенный вклад в личностное и профессиональное развитие будущих специалистов.

Содержание научно-исследовательской деятельности (НИД) предполагает осуществление основных этапов исследовательского процесса: выявление проблемы, уточнение и формулировка проблемы, выдвижение гипотез, формулирование темы исследования, работа с различными источниками информации, проектирование исследования (постановка цели и задач, выбор методов, обозначение сроков), осуществление исследовательского плана, проверка выдвинутых гипотез, формулировка результата.

Каждому студенту выдается карточка учета

НИД студента (табл. 2).

Таблица 2. *Карточка учета НИД студента*

Учебная карта НИР студента_____ курса___гр.
Учебная дисциплина_____
Преподаватель (консультант, руководитель)_____

Этапы научно-исследовательской деятельности	Плановые сроки выполнения	Форма отчетности	Фактические сроки выполнения	Сумма баллов
Формулировка темы				
Формулирование цели и задач исследования				
Работа с источниками информации				
Моделирование				
Экспериментальное исследование				
Формулировка и оценка результата				
Оформление работы, корректировка				
Подготовка к выступлению				
Анализ этапов работы				

Нужно подчеркнуть, что данная карта учета НИД может подвергаться корректировке, она является рабочим документом для совместной деятельности преподавателя и студента.

Организационный компонент предполагает выстраивание ИОМ, программирование индивидуальной образовательной деятельности по отношению к «своим» и общим фундаментальным образовательным объектам. Студент с помощью преподавателя выступает в роли организатора своего образования на следующих этапах: формулировка цели, отбор тематики, предполагаемые конечные образовательные продукты и формы их представления, составление учебно-тематического плана, отбор средств и способов деятельности, выстраивание системы контроля и оценки деятельности, установление сроков освоения содержания. Создается индивидуальная программа обучения на определенный период (занятие, тема, раздел, курс). На данном этапе преподавателю целесообразно обратиться к помощи педагога-психолога, чтобы провести диагностику структуры интеллекта, которая позволяет выявить уровень развития логического и речевого мышления, подвижность мышления, особенности памяти студента. Психолог может дать рекомендации для развития тех или иных качеств детей, необходимых в исследовательской деятельности. Интересными и эффективными бывают групповые тренинги (тренинг публичного выступления, занятия на развитие памяти, воображения и др.). Все данные фиксируются в диагностической карте преподавателя, являющейся частью модели ИОМ.

Технологический компонент включает в себя используемые технологии, методы, методики, системы обучения и воспитания студентов. В условиях реализации современной, в том числе виртуальной, образовательной среды, у студентов возникает возможность выбора предметов, преподавателей, просмотра расписания, записи на курсы, доступа к различным удаленным ресурсам, интерактивного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса и др. Создаются дополнительные возможности для использования таких интерактивных форм и методов обучения, как аудио-лекции, видеоконференции, виртуальные лабораторные работы, тьюториалы, видео-тренинги, электронные семинары, чаты и т. д.

Оценочно-результативный компонент содержит описание ожидаемых в ИОМ компетенций, которые должны быть заранее сформулированы по всем без исключения дисциплинам, входящим в ФГОС. Ожидаемые результаты описываются по следующим позициям: знание и понимание; применение; вынесение (составление) суждений; коммуникативные навыки; учебные навыки.

Для мониторинга развития научно-исследовательских компетенций студентов представляем таблицу 3, в которой отражены исследовательские компетенции и критерии, на которых строится мониторинг.

Таблица 3. *Исследовательские компетенции и критерии мониторинга*

Компетенции	**Уровни**
– умение работать с научной литературой, искать, оценивать и хранить научные данные, критически оценивать полученную информацию	*элементарный* – студенты проявляют неустойчивый интерес к исследовательской деятельности
– способность формулировать проблемы и научные гипотезы, аргументировать свою позицию, участвовать в научной дискуссии	*базовый* – знакомы с основными методами проведения исследований и вариантами представления полученных результатов, применяют теоретические знания при решении разнооб-разных исследовательских задач, но пока предоставляют решения, не отличающиеся креативностью и оригинальностью
– умение создавать научные тексты (составлять планы, писать аннотации, рефераты, тезисы, оглавления, конспекты, доклады, статьи и отчеты)	
– навыки организации и проведения научного эксперимента [6]	*повышенный* – обладают прочными предметными знаниями, владеют технологией исследовательской деятельности, обнаруживают активность и самостоятельность при выполнении исследований

Формы подведения итогов, используемые в ИОМ, для студентов могут быть самыми разнообразными. Самооценку деятельности по ИОМ обучающийся может провести по анкете самоанализа, а тьютор – опираясь на оценочные

таблицы. Завершением работы по ИОМ может стать портфолио как одна из основных форм оценивания достижений человека.

Таким образом, предложенная нами модель ИОМ может служить инструментом управления научно-исследовательской деятельностью и развитием студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
2. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.
3. Собина Т.А. Индивидуальная образовательная траектория – образовательная программа ученика // Фестиваль педагогических идей. URL: festival.1september.ru/articles/415977.
4. Чекалева Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1998. 168 с.
5. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех поразному. М.: Владос-Пресс, 2005. 383 с.
6. Шестак В.П., Шестак Н.В. Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 115–119.

THE MODEL OF INDIVIDUAL LEARNING ROUTE IN THE CONTEXT OF THE STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY

© 2015

S.I. Kolodeznikova, PhD (Pedagogy), Associate Professor
R.I. Platonova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
M.K. Ammosov North-Eastern Federal University in Yakutsk, Yakutsk (Russia)

Keywords: individual learning route; research activity; competences; model; student.

Abstract: The paper explains the importance of the arrangement of individual learning route as the most important direction of work within the research activity at a university. The authors give the review of approaches to the concept of "individual learning route" and suggest one of possible models of designing individual learning routes within the research activity of the university students.

УДК 374.1

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

© 2015

И.К. Кондаурова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания
Саратовский государственный университет, Саратов (Россия)

Ключевые слова: качество профессиональной подготовки; развитие; познавательная самостоятельность; будущие учителя.

Аннотация: Одним из основных факторов повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей является развитие у них познавательной самостоятельности. В статье предпринята попытка уточнить определение понятия «познавательная самостоятельность» и смежных с ним по терминологическому полю понятий, охарактеризовать структуру и уровни развития исследуемого феномена, разработать модель развития познавательной самостоятельности студентов – будущих учителей по этапам обучения в вузе.

Необходимость развития познавательной самостоятельности будущих учителей обусловлена рядом объективных обстоятельств. В настоящее время российское общество находится в процессе модернизации. Преобразовательный потенциал переустройства социально-политических условий жизни народа отражается и преломляется в вузовском образовании, являющемся системой развития и саморазвития человека, формирования его профессиональной компетентности, познавательной самостоятельности, становления других профессиональных и личностных качеств.

Включение познавательной самостоятельности в круг наших исследований объясняется недостаточной полнотой теоретического осмысления ее психолого-педагогического феномена, несформированностью того качественного рубежа, после которого оно становится порождающим началом методов, методик, технологий, доступных для конструирования педагогами-практиками. В связи с возникшей социокультурной ситуацией в стране резко обострились противоречия между:

– потребностями развития общества и возможностями образовательных систем в плане решения проблемы сохранения и развития потенциала человека опережающими темпами;

– возросшими требованиями к повышению качества профессиональной подготовки будущих учителей и недостаточной решенностью проблемы достижения гарантированного уровня развития познавательной самостоятельности выпускников соответствующих учебных заведений;

– необходимостью внедрения технологий, гарантирующих интенсивное развитие познавательной самостоятельности студентов, и практическим отсутствием таких технологий.

Анализ российского банка образовательной информации показал, что в науке нет законченных определений понятия «познавательная самостоятельность» и смежных с ней по терминологическому полю понятий (самостоятельности, активности, самостоятельной работы, профессиональной самостоятельности), несмотря на то, что исследованию их отличительных черт посвящены фундаментальные труды И.Я. Лернера [1], М.И. Махмутова [2], Т.И. Шамовой [3] и др. Внимательное рассмотрение научной литературы и диссертационных работ по данной проблеме позволило уточнить сущность и своеобразие указанных понятий в современных условиях.

В нашем понимании самостоятельность – это многоаспектное личностно-деятельностное образование, проявляющееся в потребностях, умениях, способностях человека самому, независимо, инициативно выдвигать цели, формулировать значимые для себя проблемы, выбирать средства, проявлять настойчивость и доводить разрешение указанных проблем до положительных результатов, давать оценку своей деятельности. В статье разделяется точка зрения Т.И. Шамовой о том, что познавательная активность – это качество деятельности личности, формирующееся главным образом в познании, и в то же время являющееся основным условием познания, то есть влияющее на качество деятельности [3]. Самостоятельная познавательная деятельность определяется как основной вид учебной деятельности студентов, направленный на овладение знаниями, организуемый, осуществляемый и контролируемый ими на основе внешнего нежесткого (гибкого) управления этой деятельностью. Самостоятельную работу рассматриваем как форму организации самостоятельной познавательной деятельности студентов, направленную на развитие личности, формирование у нее новых психических образований путем усвоения общенаучных, профессиональных, самообразовательных знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, системы поведения.

В процессе осуществления самостоятельной познавательной деятельности при познавательной активности студента актуализируется его познавательная самостоятельность. Она исследуется нами с позиций системно-структурного подхода и рассматривается как сложное интегративное личностное образование, предполагающее единство интеллектуальных и волевых характеристик обучаемого, позволяющих овладевать общими и специальными знаниями, умениями и навыками, а также способами приобретения знаний.

Структура познавательной самостоятельности будущего учителя представляется в виде системы четырех взаимосвязанных компонентов,

наполненных качественными характеристиками и показателями [4]:

– мотивационно-целевой компонент, выполняющий функцию побуждения к познавательной деятельности и выражающийся в стремлении студента к ней;

– содержательно-операционный компонент, создающий базу для самостоятельного осуществления познавательной деятельности и проявляющийся в соответствующих знаниях и умениях;

– эмоционально-волевой компонент, обеспечивающий завершаемость познавательной деятельности и представляющий собой ее энергетическое обеспечение;

– оценочно-корректировочный компонент, выполняющий функцию контроля, оценки и выражающийся в умении самостоятельно контролировать, оценивать и корректировать познавательную деятельность.

Для оценки состояния каждого из компонентов познавательной самостоятельности были выделены критериальные показатели, на основании соотношения которых мы выявили и описали по четыре уровня развития для каждого из обозначенных компонентов: низкий, средний, достаточный, высокий. Группируя указанные уровни развития компонентов в кортежи из четырех элементов, мы составили четыре основных уровня развития познавательной самостоятельности (исходный, обозначающий недостаточные проявления познавательной самостоятельности в условиях вуза, минимальная познавательная самостоятельность, обязательный уровень развития, полная познавательная самостоятельность) и три переходных уровня. При этом по отношению к познавательной самостоятельности мы считаем необходимым и целесообразным использование термина «развитие», так как он подразумевает появление нового качественного состояния объекта, которое выступает как изменение его состава или структуры. Под развитием познавательной самостоятельности мы понимаем сложный комплекс совместных действий преподавателя и обучаемых, направленных на создание благоприятных условий и психологически комфортной обстановки для совершенствования исследуемого феномена у студентов, овладение ими приемами самостоятельной работы с целью активного использования их в учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности. К этим действиям в первую очередь относятся формирование мотивов деятельности, творческого мышления, общеинтеллектуальное развитие, воспитание эмоционально-волевых качеств личности, способствующих развитию познавательной самостоятельности.

Четвертый уровень развития, полная познавательная самостоятельность, достигается к концу обучения в вузе и характеризуется творческим типом деятельности. Нами установлено [4], что полная познавательная самостоятельность проявляется на уровне субъекта творчества как сложная многомерная система, в качестве основных подструктур которой выделяются особенности мотивационной и эмоционально-волевой сфер, познавательные, творческие и высшие мыслительные способности личности, полностью самостоятельной в познании. Содержательный анализ этих подструктур позволил определить совокупность таких их элементов, как личностная значимость самостоятельной познавательной деятельности, стремление к индивидуальным достижениям, способность к переносу усвоенного на новый материал, владение специальными эвристическими методами решения творческих задач, диалектичность и самостоятельность мышления, способность к видению проблем, самокритичность и т. д.

Учитывая подход к познавательной самостоятельности как профессионально значимому качеству, способствующему самоутверждению личности в сложный период развития России, мы определили профессиональную самостоятельность как стержневое, интегративное качество личности, означающее потребность и умение специалиста принимать, реализовывать профессионально обоснованные решения и готовность за них отвечать.

Синтез идей отечественной и зарубежной вузовской педагогики, теоретический анализ передового и личного опыта позволили разработать модель развития познавательной самостоятельности студентов – будущих учителей [4]. В эту модель мы включили структурные компоненты познавательной самостоятельности и уровни ее развития по этапам обучения в вузе. Дополнительную информационную нагрузку несут таблицы поуровневых характеристик структурных компонентов познавательной самостоятельности, схемы, иллюстрирующие структуру познавательной самостоятельности и составляющих ее компонентов.

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование дает возможность утверждать, что предложенная модель, учитывающая логику становления и единство входящих в нее компонентов познавательной самостоятельности, уровни их развития по этапам обучения в вузе и специфику изучаемых дисциплин, представляет собой систему, в которой выделяются три этапа. На первом этапе осуществляется развитие минимальной познавательной самостоятельности с приоритетом мотивационно-целевого и содержательно-операционного компонентов, на втором достигается обязательный уровень с преимуществом развития содержательно-операционного и оценочно-корректировочного компонентов, на третьем развивается полная познавательная самостоятельность с доминированием эмоционально-волевого настроя обучаемых. Построенная модель выводит решение поставленной проблемы на уровень педагогической технологии, предусматривающей последовательное, систематическое, непрерывное развитие познавательной самостоятельности и трансформацию ее, а также составляющих ее структурных элементов, в практическую готовность использования их в будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
2. Махмутов М.И. Современный урок: вопросы теории. М.: Педагогика, 1981. 244 с.
3. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 156 с.
4. Кондаурова И.К. Теоретическое и технологическое обеспечение развития познавательной самостоятельности студентов в условиях вуза : дис. … канд. пед. наук. Саратов, 1999. 273 с.

THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INDEPENDENT BEHAVIOR OF FUTURE TEACHERS AS A FACTOR OF QUALITY IMPROVEMENT OF THEIR VOCATIONAL TRAINING

© 2015

I.K. Kondaurova, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of Chair of mathematics and methods of teaching
Saratov State University, Saratov (Russia)

Keywords: vocational training quality; development; cognitive independent behavior; future teachers.

Abstract: The development of cognitive independent behavior of future teachers is one of the main factors of quality improvement of their vocational training. The author of the paper attempts to clarify the definition of "cognitive independent behavior" and allied concepts according to the terminology field, to describe the structure and the levels of the studied phenomenon development, to design the model of the development of cognitive independent behavior of the students – future teachers at different stages of study in a higher educational institution.

УДК 378.013.42

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ

© 2015

Н.А. Кыбальная, соискатель
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: воспитание; профессиональная ответственность; будущий специалист гражданской защиты; процесс воспитания профессиональной ответственности будущих специалистов гражданской защиты; педагогические условия.

Аннотация: В статье на основе анализа научных источников и данных констатирующего эксперимента выделены педагогические условия воспитания профессиональной ответственности будущих специалистов гражданской защиты: стимулирование и развитие мотивационной основы воспитания профессиональной ответственности будущих специалистов гражданской защиты; специальная организация деятельности и формирования опыта общественного поведения будущих специалистов гражданской защиты; организация самостоятельной деятельности будущих специалистов гражданской защиты в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения гражданской защиты. Доказано, что стимулирование и развитие мотивационной основы воспитания профессиональной ответственности будущих специалистов гражданской защиты предусматривает формирование и развитие мотивационного компонента этого профессионально важного качества, накопление знаний о сущности и предмете ответственности, понимание ее целей и значимости в процессе будущей профессиональной деятельности. Специальная организация деятельности и формирования опыта общественного поведения будущих специалистов гражданской защиты предусматривает накопление и закрепление практических умений и навыков ответственного поведения, формирование и развитие деятельностного компонента профессиональной ответственности будущих специалистов гражданской защиты; организация самостоятельной деятельности будущих специалистов гражданской защиты в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения гражданской защиты предусматривает расширение их самостоятельности, активизацию процессов самоконтроля, самопознания, самосовершенствования, самовоспитания, приобретение устойчивых навыков ответственного поведения, умений брать ответственность на себя и принимать ответственные решения в сложных ситуациях, проявлять настойчивость и добросовестность в их реализации.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Одним із основними завдань вищого навчального закладу відповідно до закону України «Про вищу освіту» є формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах.

До числа представників професій, для яких процес виховання має принципове значення, будучи фактично визначальним для формування як морального, так і в цілому професійного образу, можна зарахувати й фахівців цивільного захисту, для яких моральні переконання і відповідальність за безпеку людей, за прийняті рішення особливо важливі. Підтримка високої готовності підрозділів цивільного захисту до дій із захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій та їх наслідків неможлива без відповідального ставлення особового складу до виконання своїх професійних обов'язків.

Саме тому особливої наукової уваги потребує процес сучасного виховання фахівців цивільного захисту, головною метою якого є формування всебічно розвиненої, професійно підготовленої, морально і психологічно стійкої особистості майбутнього фахівця, формування та розвиток його професійно важливих якостей відповідно до вимог майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідження проблем професійної підготовки свідчать про надзвичайно високу значущість особистісної складової ефективної діяльності будь-якого фахівця. В умовах сучасних соціально-економічних відносин в останні два десятиліття значущість цього фактору підсилилася багаторазово, у тому числі й для фахівців, діяльність яких пов'язана із захистом населення і територій від надзвичайних ситуацій та їх наслідків. Не зважаючи на наявність значної кількості психолого-педагогічних досліджень, присвячених професійній підготовці майбутніх фахівців цивільного захисту зокрема (Ю. Антошків, О. Бикова, В. Бут, Н. Вовчаста, С. Волков, Г. Грибенюк, А. Капля, М. Коваль, М. Козяр, М. Кришталь, М. Кусій, С. Миронець, Л. Мохнар, О. Парубок, Ю. Приходько, А. Снісаренко, М. Фомич та ін.), проблема виховання їх професійної відповідальності недостатньо досліджена як у теоретико-методологічному, так і в педагогічно-прикладному аспектах.

У науковій літературі проблемою виокремлення різних підходів щодо визначення тих чи інших аспектів формування особистості майбутнього фахівця у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, зокрема щодо формування відповідальності як професійно важливої якості, займалися Л. Білик, І. Гамула, А. Орлов, В. Примак, Ю. Сичевський, В. Шусть, О. Юринець та ін.

Проте досі немає ґрунтовного дослідження педагогічних умов виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу цивільного захисту.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). На основі аналізу наукових джерел та

даних констатувального експерименту виокремити педагогічні умови виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі цивільного захисту органічно поєднує два аспекти – навчальний і виховний. Виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту є складовою частиною загального процесу виховання особистості в умовах вищого навчального закладу цивільного захисту. Однак, формування якостей особистості, як зазначає І. Гликман, не відбувається настільки послідовно, як при навчанні. Якісь з них визрівають одночасно, якісь раніше чи пізніше. Це тривалий і варіативний процес, і, відповідно, організація його не може будуватися лише в порядку простої послідовності. Виховний процес відбувається комплексно, у взаємозв'язку багатьох елементів [1, с. 6]. Його результативність залежить від певних педагогічних умов [2, с. 119].

Аналіз наукової літератури дозволив встановити, що на сьогодні немає термінологічної єдності щодо понять «умова», «психолого-педагогічна умова», «педагогічна умова». З точки зору філософії «умова» тлумачиться як фактор (латинське *factor* – чинник), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу [3, с. 472].

На думку Л. Нора, умови – це обставини, від яких залежить наявність чи зміна чого-небудь, що зумовлено ними [4]. У роботах інших вчених умови визначаються як сукупність соціально-педагогічних фактів, які впливають на навчально-виховний процес, дозволяють керувати ним, вести його раціонально, відповідно до предметного змісту з застосуванням ефективних форм, методів і засобів [5; 6 та ін.].

Психолого-педагогічне тлумачення поняття «умови» подає Ю. Мішина. На її думку, умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання та виховання, методів, організаційних засобів їх здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання. У цьому контексті умови виступають у ролі динамічного регулятора інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів навчання та виховання [7, с. 72].

Отже, аналіз вищевказаних тлумачень, дозволяє дійти висновку, що педагогічні умови – це необхідні й достатні обставини, сукупність об'єктивних чинників, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу.

У дослідженні було враховано, що в сучасній психолого-педагогічній літературі вивчаються різні педагогічні умови формування відповідальності особистості в навчально-виховному процесі вищої школи.

Так, А. Нємчинінов, досліджуючи формування відповідальності як професійно особистісної якості у курсантів вищих військових навчальних закладів, доходить висновку, що у науковій літературі найчастіше вказується на такі умови формування відповідальності особистості: організація самостійної навчальної діяльності студентів та гнучка система оцінки знань; створення сприятливого соціально-психологічного клімату в навчальному колективі; підвищення рівня обізнаності студентів про вимоги до спеціаліста; надання знань про професійну етику; зв'язок знань з майбутньою професійною діяльністю; забезпечення міжпредметних та міждисциплінарних зв'язків; розкриття проблем зв'язку знань з певної сфери із розвитком суспільства [8, с. 84].

На думку А. Афанасьєва, цілеспрямоване керування процесом становлення та розвитку відповідальності особистості полягає в створенні умов і визначенні вектору для морального та військово-професійного самоствердження, самореалізації, самовираження курсанта як суб'єкта відповідальної поведінки. [9, с. 17].

В. Примак, вивчаючи педагогічні умови ефективного формування громадянської відповідальності у курсантів вищих навчальних закладів міністерства внутрішніх справ України, виокремлює такі, як: формування у курсантів мотивів громадянської поведінки; засвоєння курсантами знань про громадянські права й обов'язки, формування їх правового світогляду і систематизованих уявлень про громадянську відповідальність; залучення курсантів до діяльності, що дозволяє виявляти громадянську відповідальність; створення сприятливої морально-психологічної атмосфери у курсантських колективах [10].

Отже, на основі аналізу наукових джерел та даних констатувального експерименту нами визначено такі педагогічні умови виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту: стимулювання та розвиток мотиваційної основи професійної відповідальності у майбутніх фахівців цивільного захисту; спеціальну організацію діяльності й формування досвіду суспільної поведінки майбутніх фахівців цивільного захисту; організацію самостійної діяльності майбутніх фахівців цивільного захисту у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу цивільного захисту.

Мотивація – загальне широке поняття, під яким розуміють спрямованість активності особистості [11]. Вона визначає певні співвідношення динамічного та змістовного аспектів діяльності і поведінки. Ефективність діяльності, у свою чергу, визначається: по-перше, спрямованістю мотивів, їхнім змістом; по-друге, рівнем активності, напруженості мотивів відповідного змісту, що загалом становить своєрідність мотивації особистості майбутнього фахівця.

Мотиваційний компонент діяльності людини приховує в собі великі можливості. Як свідчать дослідження психологів, мотиваційна сфера більш динамічна, ніж пізнавальна та інтелектуальна. З психологічної точки зору, під мотивом розуміють внутрішнє спонукання особистості до того або іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка тощо), пов'язане із задоволенням певних потреб. Мотивами можуть бути й ідеали, інтереси особистості, переконання, соціальні установки, цінності тощо [12].

В контексті нашого дослідження важливою є думка Л. Овсянецької про те, що мотивація – це рушійна сила людської поведінки, яка посідає

провідне місце у структурі особистості. Мотив визначає не лише спонукання до діяльності, а й суб'єктивну підставу для її здійснення [13, с. 23].

Отже, мотивацію розглядаємо як джерело активності, що спрямовує діяльність і поведінку майбутніх фахівців цивільного захисту до конкретних цілеспрямованих дій і досягнення їх результату. Мотивація як спонукання викликає активність особистості майбутнього фахівця цивільного захисту і є основним засобом, який підвищує рівень його зацікавленості до навчально-професійної діяльності.

Серед великої кількості видів мотивації виокремлюємо навчальну та професійну. Навчальна мотивація важлива в процесі здобуття майбутніми фахівцями знань, вона пов'язана з пізнавальним інтересом і підлягає обов'язковому управлінню нею. С. Грищенко досліджуючи мотивацію у навчанні, визначає її як процес спонукання майбутніх фахівців до продуктивної діяльності, до активного освоєння змісту навчання [14].

В контексті нашого дослідження особливої уваги набуває мотивація майбутніх фахівців цивільного захисту до професійної діяльності. І. Нікітіна розглядає професійну мотивацію як сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації майбутньої професійної діяльності [15].

Н. Іванова вважає, що мотивація майбутніх фахівців до професійної діяльності складається із ієрархії мотивів, які формуються та розвиваються протягом навчання у вищому навчальному закладі. На думку вченого, ієрархія мотивів змінюється залежно від впливу низки чинників (умов навчання, іміджу професії, ставлення до навчання та майбутньої діяльності, особистісного розвитку тощо), але найбільш стійкими мотивами, що спонукають до оволодіння діяльністю є наступні: інтерес до професії, бажання самоствердитись, прагнення застосовувати отриманні знання на практиці, бажання стати професіоналом, прагнення до матеріальної забезпеченості тощо [16, с. 165].

Розвиток і формування мотивації відбувається через відповідну організацію і зміст діяльності майбутнього фахівця. Як зазначає О. Макаревич, людина, готуючись до певних дій, вчинків, моделює свою поведінку, прагне передбачити особливості ситуації, в яких має діяти, та її зміни за певних умов [17].

Л. Дунець, досліджуючи психологічні умови формування професійної мотивації курсантів, визначила, що мотивована поведінка курсантів є результатом дії двох факторів, зокрема особистісного та ситуаційного. Особистісний фактор – це мотиваційні диспозиції особистості, тобто потреби, мотиви, установки, цінності. Ситуаційний фактор – це зовнішні умови, зокрема ставлення педагогів, керівників, одногрупників, оцінка інших людей, фізичні умови тощо [18, с. 47]. Зовнішніми факторами, що впливають на сформованість професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту, на нашу думку, можуть бути різні предмети і явища навколишнього середовища, що викликають інтерес і бажання їх пізнати, вивчити, а також різноманітні прийоми, що їх використовує вихователь для формування в майбутньому фахівці потреби в розвитку себе як особистості.

Отже, результативність виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту залежить від сформованих особистих і суспільних мотивів та співвіднесення особистих та суспільних інтересів. У мотивах відбувається своєрідне інтегрування зовнішніх впливів (обов'язків) і внутрішніх спонукань майбутнього фахівця цивільного захисту (потреби в професійній діяльності). Зовнішні впливи, проходячи через призму свідомості особистості майбутнього фахівця, виявляються в мотивах їх діяльності. Основою формування значимих мотивів професійної діяльності майбутніх фахівців цивільного захисту є виховання суспільних інтересів і глибоке усвідомлення їх важливості.

Ми вважаємо, що діяльність майбутніх фахівців цивільного захисту як і будь-яка діяльність, взагалі, повинна бути мотивованою. Мотивація навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців цивільного захисту – це співвідношення цілей, які майбутній фахівець прагне досягти, і внутрішньої активності його особистості.

Таким чином, навчальна та професійна мотивація є внутрішнім рушійним чинником розвитку особистості майбутнього фахівця цивільного захисту та його відповідальності як професійно важливої якості, оскільки лише на основі формування її високого рівня можлива ефективна професійна діяльність.

Отже, перша педагогічна умова виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту – стимулювання та розвиток мотиваційної основи виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту передбачає формування та розвиток мотиваційного компонента цієї професійно важливої якості.

Людина як суб'єкт праці, пізнання і спілкування формується в процесі діяльності, що забезпечує їй наукове сприйняття дійсності, збуджує інтерес, почуття, породжує нові потреби, активізує волю, енергію – все те, що служить будівельним матеріалом для розвитку і становлення особистості-професіонала.

Як основа здорового буття, діяльність є найважливішим джерелом збагачення майбутніх фахівців цивільного захисту досвідом суспільних відносин і суспільної поведінки.

Як зазначає В. Сластьонін, будь-яка діяльності, що має суспільні цілі, потенційно володіє певними розвиваючими і виховуючими можливостями. На думку вченого, кожна така діяльність містить всі необхідні компоненти для засвоєння лише їй відповідних знань, переживань. Проте одна діяльність не може замінити всі інші [19].

Тому важливе значення для виховання професійної відповідальності має участь майбутніх фахівців цивільного захисту у різних видах діяльності: навчально-професійній, науковій, громадській тощо, що з одного боку, впливає на виховання мотивів суспільної поведінки, а з іншого боку, через поведінку й вчинки майбутніх фахівців відбувається виховання їх особистісних якостей. Поза аудиторна діяльність майбутніх

фахівців цивільного захисту дозволяє формувати такі особистісні якості, як: сумлінність, старанності, дисциплінованості, вимогливості, самостійності, впевненості, цілеспрямованості, наполегливості, зібраності тощо. Викладачі, курсові офіцери, викладачі-куратори повинні враховувати значення колективу у формуванні професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту. Необхідно зазначити, що в процесі колективної діяльності зростає активність діяльності кожного її учасника, яка впливає на формування суспільно значимих мотивів; зростає пізнавальна активність і творча самостійність курсантів; зменшуються дисциплінарні порушення, обумовлені дефектами навчальної мотивації; формується атмосфера комфортності на заняттях; змінюється характер взаємин між курсантами; різко зростає згуртованість навчального взводу, при цьому самоповага і взаємоповага зростають одночасно із критичністю, здатністю адекватно оцінювати свої й чужі можливості; формуються навички відповідальної поведінки особистості в колективі; формуються такі особисті якості, як почуття обов'язку, честь, дисциплінованість, ретельність, точність, акуратність тощо.

Отже, друга педагогічна умова виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту – спеціальна організація діяльності й формування досвіду суспільної поведінки майбутніх фахівців цивільного захисту передбачає накопичення та закріплення практичних умінь та навичок відповідальної поведінки і спрямована на формування та розвиток діяльнісного компонента професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту.

Наші дослідження упевнили нас у тому, що самостійність є одним із головних чинників формування відповідальності. Особистість, позбавлена самостійності, втрачає при виконанні будь-якої діяльності ініціативність, зацікавленість у позитивному її результаті, і як наслідок зниження рівня відповідальності за успішне досягнення кінцевої мети. Необхідно враховувати, що підвищення самостійності особистості під час прийняття та здійснення різноманітних рішень у суспільно-значущій діяльності, є найважливішою умовою формування її відповідальності.

У процесі виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту важливе значення має їх самостійна робота у цьому напрямі. Як зазначає В. Ягупов, нічого з людиною не можна зробити всупереч її волі, бажанню, життєвим намаганням та настановам, насильно її не можна зробити щасливою та вихованою [20, с. 513].

Із такою характеристикою, як самостійність, самостійна робота тісно пов'язана і самоосвіта особистості. Самостійність майже завжди свідчить про здатність особистості до певної діяльності, тобто вона є основою знань і вмінь самостійно робити розумові й предметні дії. Самостійність майбутніх фахівців цивільного захисту у конструюванні та реалізації власних засобів пошуку й засвоєння складових майбутньої професії є важливим засобом формування професійної відповідальності.

Тому третя педагогічна умова підвищення рівня вихованості професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту – організація самостійної діяльності майбутніх фахівців цивільного захисту у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу цивільного захисту передбачає розширення самостійності майбутніх фахівців, активізацію процесів самоконтролю, самопізнання, самовдосконалення, самовиховання, набуття стійких навичок відповідальної поведінки, умінь брати відповідальність на себе та приймати відповідальні рішення у складних ситуаціях, проявляти наполегливість і сумлінність у їх реалізації.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок даного напрямку. Таким чином, ефективність процесу виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту залежить від педагогічних умов, в яких він відбувається: стимулювання та розвиток мотиваційної основи виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту; спеціальна організація діяльності й формування досвіду суспільної поведінки майбутніх фахівців цивільного захисту; організація самостійної діяльності майбутніх фахівців цивільного захисту у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу цивільного захисту.

Наступним етапом нашого дослідженнях є розробка педагогічної моделі виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту, що дозволить реалізувати виокремлені педагогічні умови.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гликман И.З. Теория и методика воспитания. М.: Владос, 2002. 176 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Киев: Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.
3. Філософський енциклопедичний словник / гл. ред. В.І. Шинкарук. Киев: Абрис, 2002. 742 с.
4. Нор Л.И. Педагогические условия формирования ответственного отношения старшеклассников к учебной и трудовой деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1992. 16 с.
5. Галімов А.В. Розробка критеріїв і показників ефективності підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом // Наук. вісн. Чернівец. нац. ун-ту. Серия: Педагогіка і психологія. 2004. № 208. С. 44–49.
6. Діденко О.В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : дис. … канд. пед. наук. Хмельницький, 2003. 201 с.
7. Мишина Ю.Д. Психолого-педагогические условия развития ответственности у студентов педагогических ВУЗов : дис. … канд. пед. наук. Томск, 2002. 188 с.
8. Немчининов А.В. Формирование ответственности как профессионально-личностного качества у курсантов младших курсов военного вуза : дис. … канд. пед. наук. Саратов, 2005. 192 с.
9. Афанасьєв А.О. Психологічні основи становлення військово-професійної відповідальності у курсантів НАПВУ : автореф. дис. … канд. психол. наук. Хмельницький, 2000. 21 с.
10. Примак В.П. Формування громадянської відповідальності у курсантів вищих навчальних закладів МВС України : автореф. дис. … канд. пед. наук. Луганськ, 2011. 22 с.
11. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник А.М. Степанов. Киев: Академвидав, 2006. 424 с.

12. Яшник С.В. Дослідження структури потреб в системі мотивації праці керівників аграрної галузі // Нові технології навчання: наук. метод. зб. 2011. Вип. 67, ч. 2. С. 202–209.
13. Овсянецька Л.П. Мотиваційна основа творчості // Філософія, соціологія, психологія: зб. наук. праць. 2007. Вип. 12, ч. ІІ. С. 23–30.
14. Грищенко С. Формування мотивації в процесі вичення природничих дисциплін на основі інтерактивних технологій // Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія. 2012. Вип. 25. С. 86–90.
15. Нікітіна І.В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. № 1. С. 206–211.
16. Іванова Н.Г. Формування професійно важливих якостей – важлива умова успішного виховання майбутніх фахівців // Педагогічний дискус: зб. наук. пр. Хмельницький, 2012. Вип. 12. С. 163–166.
17. Макаревич О. Мотивація як підґрунтя дій особистості // Соціальна психологія. 2006. № 2. С. 134–141.
18. Дунець Л.М. Психологічні умови формування професійної мотивації слухачів вищого військового навчального закладу : дис. … канд. психол. наук. Хмельницький, 2000. 153 с.
19. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. 3-е изд. М.: Школа-Пресс, 2000. 512 с.
20. Ягупов В.В. Педагогіка. Киев: Либідь, 2002. 560 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

© 2015

Н.А. Кибальна, здобувач
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Черкаси (Україна)

Ключові слова: виховання, професійна відповідальність, майбутній фахівець цивільного захисту, процес виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту, педагогічні умови.

Анотація: У статті на основі аналізу наукових джерел та даних констатувального експерименту виокремлено педагогічні умови виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту: стимулювання та розвиток мотиваційної основи виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту; спеціальна організація діяльності й формування досвіду суспільної поведінки майбутніх фахівців цивільного захисту; організація самостійної діяльності майбутніх фахівців цивільного захисту у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу цивільного захисту. Доведено, що стимулювання та розвиток мотиваційної основи виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту передбачає формування та розвиток мотиваційного компонента цієї професійно важливої якості, накопичення знань про сутність та предмет відповідальності, розуміння її цілей та значущості у процесі майбутньої професійної діяльності; спеціальна організація діяльності й формування досвіду суспільної поведінки майбутніх фахівців цивільного захисту передбачає накопичення та закріплення практичних умінь та навичок відповідальної поведінки, формування та розвиток діяльнісного компонента професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту; організація самостійної діяльності майбутніх фахівців цивільного захисту у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу цивільного захисту передбачає розширення їх самостійності, активізацію процесів самоконтролю, самопізнання, самовдосконалення, самовиховання, набуття стійких навичок відповідальної поведінки, умінь брати відповідальність на себе та приймати відповідальні рішення у складних ситуаціях, проявляти наполегливість і сумлінність у їх реалізації.

EDUCATIONAL CONDITIONS FOR PROFESSIONAL RESPONSIBILITY DEVELOPMENT OF FUTURE CIVIL PROTECTION SPECIALISTS

© 2015

N.A. Kybalnaya, applicant
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy (Ukraine)

Keywords: education; professional responsibility; future civil protection specialist; the process of professional responsibility development of future civil protection specialists; educational conditions.

Abstract: Basing on the analysis of scientific sources and the ascertaining experiment data, the author described the educational conditions of professional responsibility development of future civil protection specialists: the promotion and the development of motivational principles of professional responsibility development of future civil protection specialists; special organization of activity and the development of experience of social behavior of future civil protection specialists; and the organization of independent activity of future civil protection specialists in the educational process of civil protection higher educational institution. It is proved that the promotion and development of motivational principles of professional responsibility development of future civil protection specialists involve the formation and development of motivational component of this professionally important quality, the accumulation of knowledge about the essence and the subject of responsibility, and the understanding of its objectives and significance in the future professional activity. Special organization of activity and development of social behavior experience of future civil protection specialists provides the accumulation and consolidation of practical skills of responsible behavior, the formation and development of activity component of professional responsibility of future civil protection specialists. The organization of independent activity of future civil protection specialists within the educational process of a civil protection higher educational institution includes the expansion of their independence, the activation of self-control, self-cognition, self-realization and self-education processes, the acquisition of sustainable skills of responsible behavior, skills to take responsibility and to make responsible decisions in difficult situations, to display perseverance and scrupulousness in their implementation.

УДК 37.013.2

КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2015

Е.А. Леушина, ассистент кафедры внутренних болезней
Кировская государственная медицинская академия Минздрава России, Киров (Россия)
Н.А. Леушина, педагог начальных классов
Нагорская средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов, Нагорск (Россия)

Ключевые слова: активное обучение; интерактивное обучение; пассивное обучение; деловая игра; ролевая игра; мозговой штурм; круглый стол; кейс-метод; метод обучения; активизация учебного процесса.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, касающиеся проблемы качества образовательных технологий. Решение этой проблемы ориентирует систему образования не только на усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и на развитие у них познавательных и творческих способностей.

Профессиональная деятельность педагогов имеет исключительную социальную значимость, во многом определяющую ее особенности. Одной из них является необходимость организации эффективного взаимодействия участников образовательного процесса. Данная особенность определяет важность таких компетенций и личностных качеств педагога, как коммуникативные навыки, способность учитывать психологические особенности обучающихся, обязательность, ответственность, чувство такта и корректность. Следующей особенностью педагогической деятельности является исключительная важность оптимальной организации и осуществления основных процессов обучения, воспитания и развития обучающихся [1]. Современное педагогическое сообщество использует различные методы обучения. Все методы разделяют на три вида: пассивные, активные и интерактивные. Пассивные методы обучения – это методы, при которых обучающийся занимает позицию пассивного слушателя информации, сообщаемой педагогом. Под пассивным методом обучения понимают форму взаимодействия, в которой преподаватель является действующим лицом. При использовании данного метода обучаемые выступают в роли пассивных слушателей, действие которых полностью контролируется и активизируется преподавателем. Данный стиль характеризуется авторитарным стилем взаимодействия. С точки зрения эффективности усвоения учебного материала пассивный метод считается самым неэффективным [2]. Активные методы обучения – это методы, при которых обучающийся и педагог находятся в ситуации активного диалога. Интерактивные методы обучения – это методы, при которых имеется взаимодействие обучающихся между собой и преподавателем (может быть непосредственным и опосредованным), позволяющее реализовывать в обучении идеи взаимообучения и коллективной мыслительной деятельности, процесс общения «на равных», при котором все участники готовы обмениваться друг с другом информацией, высказывать свои идеи, отстаивать свою точку зрения в видении проблемы, включающее в себя анализ реальных проблем и ситуаций окружающей действительности (неинтересное, неактуальное учебное задание не способно вызвать интерес у учащихся) [3]. Современные образовательные стандарты предусматривают широкое использование в учебном процессе активных форм и методов проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся [4]. Большое значение в активизации процессов обучения имеет комплексное и целенаправленное использование технических средств, но главное в учебном процессе – активность обучаемого. Активные методы охватывают все виды аудиторных занятий с учащимися [5]. Педагогическая наука и образовательная практика совместно с общественным сознанием объективно участвует в осмыслении прошлого, восприятии настоящего и прогнозировании будущего [6]. Активные методы обучения, лежащие в реализации целей развивающего обучения, помогают формировать у студентов самостоятельность мышления, учат выделять главное в материале, развивают речь, коммуникативные способности. Еще в начале века многие педагоги видели потребность в разработке новых методов обучения для активизации учебной деятельности обучающихся. Данная проблема остается актуальной и сегодня. Начнем с того, что же представляет собой *метод обучения*. Следует отметить, что существуют разные подходы к определению данного понятия:

1) способ деятельности педагога и учащихся;
2) система действий педагога и учащихся;
3) совокупность приемов работы.

Обучение как взаимодействие педагога и учащихся обусловлено его целью – обеспечить усвоение социального опыта, накопленного обществом. Деятельность педагога в обучении обусловлена целью обучения, закономерностями усвоения и характером учебной деятельности учащегося [4]. Активные методы обучения формируют у учащихся умения и потребности применять знания для анализа, оценки правильного принятия решений. Главное – это активизация мыслительной деятельности обучаемых: «Скажи мне – я забуду. Покажи мне – я запомню. Вовлеки меня – я пойму» [7]. В основе активных методов лежит диалогическое общение как между педагогом и учащимися, так и между самими учащимися. В процессе диалога развивается умение решать проблемы коллективно, а главное – речь учащихся. В настоящее время используются следующие методы активного обучения:

1) проблемный, или метод проектов;
2) игровой;
3) исследовательский;
4) модульный;
5) анализ конкретных примеров и др.

В основу классификации методов положены: обучающие, моделирующие и контролирующие программы, источники информации на бумажных

и электронных носителях (учебники, хрестоматии, справочники, книги, статьи, иллюстрации, аудиозаписи, интернет), задания для управления учебной деятельностью учащихся (сборники упражнений, рабочие тетради, сборники задач, лабораторные практикумы) [4]. Существует еще одна классификация методов активного обучения – классификация А.Н. Смолкина, который выделяет следующие методы.

1. Имитационные методы, формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности:

– игровые методы (проведение деловых игр, решение педагогических задач, ситуации инсценирования различной деятельности);

– неигровые методы (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и др.).

2. Не имитационные методы познавательной деятельности:

– различные виды лекций;

– дискуссия;

– самостоятельная работа с литературой;

– семинары;

– эвристическая беседа [4 – 8].

Существует три основных этапа учебного процесса, когда используются методы активного обучения:

1 этап – первичное овладение знаниями, это может быть определенный вид лекции;

2 этап – контроль знаний (закрепление), могут использоваться коллективная мыслительная деятельность, тестирование;

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков, возможны игровые и неигровые методы.

Любая классификация имеет для преподавателя практический смысл тогда, когда помогает осуществить выбор соответствующего метода обучения для решения конкретных задач. Каждый метод обучения предназначен для определенных целей и условий обучения [4 – 8].

Многие между активными и интерактивными методами ставят знак равенства, однако несмотря на общность, они имеют различия. Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов.

Интерактивный (*Inter* – взаимный, *act* – действовать) – значит взаимодействующий, находящийся в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения. Место преподавателя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей занятия. Преподаватель также разрабатывает план занятия (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых обучаемый изучает материал).

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Цель состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения, формирует знания и навыки [8].

К методам интерактивного обучения относятся те, которые способствуют вовлечению в активный процесс получения и переработки знаний. Перечислим некоторые из них: «мозговой штурм», ролевая и деловая игры, разработка проекта, кейс-метод, «круглый стол» (дискуссия, дебаты). Интерактивные методы обучения позволяют решать следующие задачи:

– активное включение каждого обучаемого в процесс усвоения учебного материала;

– повышение познавательной мотивации;

– обучение навыкам успешного общения (умения слушать и слышать друг друга, выстраивать диалог, задавать вопросы на понимание);

– развитие навыков самостоятельной учебной деятельности;

– определение ведущих и промежуточных задач;

– умение предусматривать последствия своего выбора, его объективная оценка;

– воспитание лидерских качеств;

– умение работать с командой и в команде;

– принятие на себя ответственности за совместную и собственную деятельность по достижению результата.

Эффективность процесса обучения зависит от реализации следующих принципов: комплексного подхода к процессу обучения, интерактивности, дифференцированного подхода, учета индивидуальных особенностей, вариативности режима работы, проблемности [3; 9]. Одним из самых популярных интерактивных методов обучения и работы в группах является мозговая атака (или мозговой штурм, банк идей), которая применяется с целью выдвижения различных вариантов решения проблемы, «атакуя» ее одновременно с разных сторон. Заранее формулируется проблема в виде вопроса. Для соблюдения правил проведения мозговой атаки выбирается ведущий и секретарь для регистрации всех поступивших от участников предложений. Далее происходит обсуждение и классификация идей, в результате ранжирования которых (путем голосования либо, используя дискуссию) выбираются наиболее перспективные [9; 10].

Один из методов, привлекающий внимание исследователей и преподавателей, – метод «круглого стола», или дискуссия. Данный метод подразумевает тщательный анализ конкретной ситуации в межличностных отношениях. Для проведения такого анализа предоставляется информация следующим образом: введение или общее описание ситуации, формулировка произошедшего события с указанием принятых решений и мер для их последующего обсуждения. Метод проектов представляет не меньший интерес, способствует самостоятельному получению знаний, формированию навыков теоретического анализа литературных данных, развитию коммуникативных и исследовательских умений [5; 11]. Такие навыки предполагают выявление проблем, построение гипотез, проведение эксперимента, наблюдение за результатами и их анализ, выводы, доклады на конференциях и т. д.

Популярностью пользуется еще один эффективный метод активного обучения – это деловые и ролевые игры [5; 11].

Игра – это форма деятельности людей, которая воссоздает различные практические ситуации, а также систему взаимоотношений и выступает в качестве одного из средств активизации учебного процесса в системе образования. Понимание игры как специального вида человеческой деятельности, тесно связанного с трудом, профессиональной сферой, обусловило научный подход к ее исследованию [9 – 12]. Деловые игры в общем виде можно определить как метод имитации (подражания, изображения, отражения) принятия управленческих решений по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилам в различных ситуациях (путем проигрывания, разыгрывания). Основными характеристиками деловой игры, которые отличают ее от других интерактивных обучающих технологий, являются: моделирование процесса деятельности (труда) руководителей, а также специалистов по выработке профессиональных решений; наличие у группы общей цели; распределение между участниками игры ролей; различные ролевые цели при выработке решений; взаимодействие участников, исполняющих различные роли; совместная выработка решений участниками игры; реализация в игровом процессе цепочки решений; многоальтернативность решений; наличие управляемого эмоционального напряжения [9; 12; 13]. Именно в этой форме обучения усваивается самый большой объем информации. В деловой игре наиболее ярко проявляется активность студентов. Главная дидактическая цель деловой игры – повысить самостоятельность обучаемых, активизировать их мышление, развить творческий подход в решении задач [5]. Данный метод позволяет раскрыть потенциал каждого, а также его способности к коллективной работе. При подготовке к проведению деловой игры преподаватель сначала выбирает определенный раздел учебной программы. Далее преподаватель формулирует цели и задачи с учетом темы и исходной ситуации. Следующий этап – определение состава участников и всей структуры игры. Затем следует диагностика игровых качеств участников, на последнем этапе рассматривается вопрос: где, при каких условиях будет происходить деловая игра. В ходе подготовки к деловой игре используются любые дидактические методы: репродуктивный, объяснительно-иллюстративный, исследовательский и другие. Деловая игра развивает логическое мышление, способность к поиску решений, грамотную речь, умение общаться в ходе дискуссии [4; 9 – 13].

Ролевые игры представляют наиболее масштабную и важную в содержательном отношении группу игр, применяемых в условиях интерактивного обучения. Их сущность заключается в следующем – человек «принимает» временно определенную социальную роль, демонстрируя поведенческие модели, которые, по его мнению, ей соответствуют. В игре участвует одновременно несколько человек – каждый выступает в своей роли. Участники исполняют роли, не характерные для них, либо характерные, но в абсолютно другой обстановке, что позволяет получить новый опыт поведения. Создается ситуация, предоставляющая оптимальные возможности для обучения новым поведенческим моделям. Ролевая игра позволяет эффективно отрабатывать варианты поведения в ситуациях, в которых потенциально могут оказаться обучающиеся (например, аттестация, защита или презентация какой-либо разработки). Они приобретают навыки принятия ответственных и безопасных решений в учебной ситуации. Ролевые игры от деловых отличаются отсутствием системы оценивания в их процессе. Ролевая игра, как и групповая дискуссия, может выступать и в качестве «сквозного» тренингового метода, включаемого в разнообразные упражнения, и в качестве самостоятельной техники [9].

Таким образом, игровые методы обучения, применяемые на занятиях, позволяют решать следующие задачи: формирование у участников новых моделей поведения в ситуациях межличностного взаимодействия; расширение гибкости поведения посредством принятия участниками общения разных ролей; изучение моделей поведения, эффективного в определенных ситуациях профессионального взаимодействия; наглядное представление условностей моделей поведения, которые предписаны ролями, их определенности контекстом общения; формирование условий, которые позволяют участникам осознать и скорректировать собственные неадекватные поведенческие модели; устранение (или снижение) острых переживаний проблемы, которые обусловлены проигрываемой ситуацией. Таким образом, ситуационно-ролевые игры основаны на организации взаимодействия в ситуациях, моделирующих определенный цикл профессиональной деятельности. После игры необходимо обсудить характер действий участников. Цель обсуждения – проанализировать взаимоотношения «героев» игры, определить мотивы их поведения, установки, в соответствии с которыми осуществлялись действия. В ходе обсуждения определяются как адекватность восприятия участниками самой ситуации взаимодействия, так и уместность избранных способов участия в ней [9].

Кейс-метод обучения зародился в Гарвардской школе бизнеса вначале XX в. В России кейс-технологии называют методом анализа конкретных ситуаций. Действия в кейсе либо даются в описании, либо они должны быть предложены в качестве практического способа разрешения проблемы. Анализ ситуаций сильно воздействует на учащихся и является средством формирования профессиональных качеств обучаемых, способствует их взрослению, формирует интерес и позитив, мотивацию к учебе [11].

Как показывает практика, использование активных методов в обучении приводит к положительным результатам: они позволяют формировать знания, умения и навыки учащихся путем вовлечения их в активную познавательную деятельность. Таким образом, умелое применение активных методов обучения в учебном процессе выводит на новый качественный уровень методическую систему профессиональной подготовки специалистов в высшей школе.

Действенность активных и интерактивных форм и методов обучения в формировании профессиональной культуры учащихся определяется

тем, что они обеспечивают переход от организации всего учебного процесса преподавателем к самоорганизации этого процесса обучающимися. Самоорганизация деятельности обучаемых в процессе преподавания строится на основе изменения ценностного отношения к процессу получения знаний, в поиске определенного собственного личного смысла и интерпретации учебной информации. Учебная деятельность в процессе реализации интерактивных форм носит творческий характер [12; 13]. В ходе активизации процесса обучения происходит изменение позиции ученика от пассивной, когда следует воспринимать, осмысливать и предъявлять информацию, которую излагает преподаватель, к позиции равноправного участника процесса обучения. Таким образом, использование активных методов обучения в «Педагогике» позволяет не только активизировать познавательные способности учащихся, но и повышает их интерес к освоению учебного материла. Это связано с тем, что активные методы обучения позволяют понять причинно-следственные связи между теорией и непосредственной практической деятельностью специалиста [12 – 14].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Долматов А.В., Долматова Л.А. Культура и эффективность психолого-педагогического взаимодействия педагогов и студентов в интерактивных формах обучения // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. 2013. Т. 19. № 2. С. 91–97.
2. Шавга М.С. Активные и пассивные методы обучения иностранному языку // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве. Тверь, 2015. С. 169–173.
3. Китаева И.В., Щербатых С.В. Интерактивные методы в обучении стохастике учащихся основной школы (на примере кейс-метода и метода проектов) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1. С. 107–110.
4. Ипатова Л.О. Активные методы обучения, как важный фактор активизации учебного процесса в высшей школе // ФӘН-Наука. 2012. № 12. С. 72–74.
5. Шамис В.А. Активные методы обучения в Вузе // Сибирский торгово-экономический журнал. 2011. № 14. С. 136–144.
6. Леушина Е.А. Культурное воспитание, как актуальное направление в педагогике // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 104–106.
7. Иванченко М.А. Активные и интерактивные методы обучения в высшей школе // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2. С. 373–377.
8. Порывкина А.А. Деловая игра как метод интерактивного обучения на уроках обществознания в образовательных учреждениях среднего профессионального образования // Молодой ученый. 2015. № 3. С. 841–844.
9. Пафифова Б.К. Ситуационно-ролевые игры как одна из форм интерактивных методов обучения в высшей школе // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 1. С. 110–116.
10. Валеева М.А. использование интерактивных методов обучения как условие становления социально-профессионального опыта студента // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 4. С. 88–98.
11. Агеева Т.Н., Егоренкова И.В. Кейс-метод как способ активизации познавательной деятельности обучающихся // Научный альманах. 2014. № 1. С. 47–49.
12. Ибрагимов Г.И. Современные проблемы дидактики профессиональной школы // Казанский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 10–26.
13. Левченкова Т.В. Активные методы обучения в педагогике физической культуры и спорта // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 101–103.
14. Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. Interactive teaching methods in contemporary higher education // Pacific Science Review. 2014. Vol. 16. Issue 2. P. 75–80.

CLASSIFICATION OF TEACHING METHODS IN PEDAGOGICAL ACTIVITY

© 2015

E.A. Leushina, assistant of Chair of Internal Diseases
Kirov State Medical Academy, Kirov (Russia)
N.A. Leushina, primary school teacher
Nagorsk secondary school with advanced study of certain subjects, Nagorsk (Russia)

Keywords: active learning; online learning; passive learning; business game; role-playing game; brainstorming; round table; case-study method; teaching method; intensification of the educational process.

Abstract: The paper considers the quality issues of educational technologies. Solving this issue will direct the educational system towards students' learning a certain amount of knowledge and development of their cognitive and creative abilities.

УДК 378.1

СТИМУЛЯЦИЯ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ

© 2015

Ж.Г. Павлова, старший преподаватель кафедры «Информационные системы и технологии»
Хабаровская государственная академия экономики и права, Хабаровск (Россия)
Л.В. Блинов, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Теория и методика педагогического и дефектологического образования»
Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск (Россия)

Ключевые слова: метод моделирования; принципы моделирования; модель; функции модели; типы моделей; методологические подходы в педагогическом моделировании; мотивация профессиональной деятельности; этапы моделирования.

Аннотация: Проблема мотивации волнует исследователей наук, изучающих человека, на протяжении многих десятилетий и не теряет своей актуальности по ряду причин. На основе устоявшихся теорий мотиваций исследователи гуманитарных и общественных наук предлагают определенные организационные условия (в зависимости от профессиональной деятельности) для мотивации труда сотрудников. В своём исследовании мы обосновали и разработали модель процесса мотивации профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава в условиях высших учебных заведений. Для этого сначала рассмотрели понятиям «модель» и «моделирование» в контексте различных наук, определились с формулировкой данных понятий в рамках своей темы. Далее обратились к изучению моделирования в педагогической науке, отмечая, что данный метод исследования успешно используется в педагогических экспериментах. Рассмотрели виды и функции моделей применительно к образовательной среде, определились с принципами, которые легли в основу построения модели мотивации профессиональной деятельности преподавателей вуза. Выделили и сформулировали этапы построения своей модели. В итоге была представлена модель процесса мотивации профессиональной деятельности в условиях высших учебных заведений, в основе которой лежит автоматизированная информационная система рейтинга преподавателей высшей школы (мотиватор – содержание рейтинга).

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблема мотивации изучается исследователями наук о человеке (психология, педагогика, социология, экономика и др.) не одно десятилетие, но не теряет своей актуальности по ряду факторов. Во многих научных работах авторы предлагают комплекс организационных условий (на основе анализа сферы деятельности работника, анализа её особенностей) для мотивации профессиональной деятельности. Такие исследования не исключены и в педагогической науке, где упор делается не на финансовые стимулы, а на внутренние установки и мотивы [1 – 3]. В своей работе мы создаем модель процесса мотивации профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, в основе которой находится информационная система рейтинга преподавателей [4]. Мотиватор в данном случае – показатели этой системы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. При построении модели были проанализированы работы, посвященные моделированию в целом, среди которых можно выделить В.И. Арнольда, В.Г. Афанасьева, Б.А. Глинского, В.А. Штоффа [5 – 8], а также педагогическому моделированию – исследования А.Г. Шабанова, Т.В. Цыганковой, В.А. Ясвина и др. [9 – 11]. При разработке своей модели была использована модель педагогического процесса, представленная в исследовании Е.Е. Акулиной [3], которая, учитывая особенности предметной области, была изменена.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель – представить модель процесса мотивации профессиональной деятельности преподавателей в условиях высших учебных заведений.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На протяжении многих лет моделирование представляется одним из самых эффективных методов научного познания различного рода процессов и явлений, широко применяется в педагогических исследованиях. Данный метод позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогических исследованиях – рационально сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент, построение реальных логических конструкций и научных абстракций. Вопросам моделирования посвящено значительное число научных исследований. В гуманитарных науках моделирование рассматривается (В.Г. Афанасьев, Н.А. Умов, В.В. Штофф) как способ познания, как способ выяснения и описания закономерностей функционирования существующих объектов. В педагогике – как способ конструирования и разработки новых объектов (М.М. Князева, Н.Б. Крылова, А.В. Мудрик, В.И. Слободчиков, И.Д. Фрумин, В.А. Ясвин).

В конце 70-х годов В.И. Арнольд предложил использовать математические методы в экономике и социологии, при этом он акцентировал внимание на выработке специальных умений для составления адекватных математических моделей, которые делают возможным использовать математические методы для исследования явлений реального мира [5]. Работы В.А. Штоффа посвящены гносеологическим аспектам моделирования, объяснению того, что собой представляет модель и чем она отличается от других форм и средств познания [8].

Если до середины прошлого столетия методы моделирования использовались преимущественно

в естественных и технических науках, то на современном этапе моделирование признается исключительно эффективным средством преобразования явлений или систем, а также управления ими во всех областях науки и практики. Функционально процесс моделирования представляется методом научного познания, а модель – как формализованный результат, соответствующий процессу познания [12]. Так, Е.Е. Акулина в контексте обозначенной проблемы приводит следующее описание метода моделирования: «это научно обоснованное конструирование, отвечающее заданным требованиям и намеченной к построению модели исследуемого процесса, изоморфной реальному объекту с точки зрения изучаемых при педагогическом эксперименте свойств» [3].

Следуя логике представленных выше воззрений, можно представить процесс моделирования в следующих аспектах:

- моделирование – исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений (живых и неживых систем, инженерных конструкций, разнообразных процессов – физических, химических, биологических, социальных) и конструируемых объектов (для определения, уточнения их характеристик, рационализации способов их построения и т. п.) [13];
- моделирование – это метод создания и исследования моделей. Изучение модели позволяет получить новое знание, новую целостную информацию об объекте [14].
- Само понятие «модель» (франц. *modele*, итал. *modello*, от лат. *modulus* – мера, мерило, образец, норма) имеет несколько толкований:
- в широком понимании – это образ (в том числе условный или мысленный – изображение, описание, схема, чертёж, график, план, карта и т. п.) или прообраз (образец) какого-либо объекта или системы объектов, используемый при определённых условиях в качестве их «заместителя» или «представителя» [13];
- «…искусственно созданное для изучения явление (предмет, процесс, ситуация и т. д.), аналогичное другому явлению (предмету, процессу, ситуации и т. п.), исследование которого затруднено или вовсе невозможно» [15];
- мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что изучение её дает новую информацию об этом объекте [7; 12].

Исходя из обозначенных формулировок можно сформулировать следующее определение: модель – это своего рода продукт, выраженный в виртуальном или реальном значении какого-либо объекта, предмета или процесса, отражающий определенные стороны, воссоздающее его характерные черты, необходимые для исследования.

Раскрывая особенности гносеологических функций модели, М.Н. Лебедева представляет следующие инвариантные характеристики [16]:

- объяснительная – проявляется в понимании изучаемого объекта, формулировании представлений об объекте, установлении связей, раскрытии сущности объекта;
- эвристическая – позволяет узнать новые стороны объекта, что может указать на новые стороны развития теоретических аспектов в исследуемой области;
- абстрактная – отвлечение от несущественных сторон изучаемого объекта;
- прогностическая – позволяет получить прогнозируемую информацию о функционировании и возможном развитии исследуемого объекта и системы в целом;
- связующая – проявляется в практической проверке теории при связывании моделируемого объекта с действительностью;
- экспериментальная – возможность проведения опыта в приближенных к реальным условиях;
- преобразующая – возможность выбора определённых способов преобразования социальных объектов.

Существенными признаками модели являются: наглядность, абстрактность, элемент научной фантазии, присутствие аналогии и гипотетичности. Зачастую модель представляет собой субстанцию, которая обеспечивает наглядную опору в поиске недостающих знаний для решения различного рода задач.

Описывая типологию моделей, В.А. Ясвин выделяет три типа: а) физические; б) вещественно-математические и в) логико-математические.

Особый интерес представляют логико-математические модели, в которых «…важны только абстрактные логические и математические свойства» [11]. При логико-математическом или знаковом моделировании новые знания об интересующем объекте могут быть получены только путем логических и математических выводов.

Подтверждая данную позицию, Д.Н. Хорафас вводит следующее ограничение: использование логико-математического моделирования для решения определённого круга проблем:

- для изучения сложных систем с целью их совершенствования и более эффективного использования;
- для ознакомления с системами или условиями, которые, возможно, пока еще не существуют в реальной действительности;
- для проверки или демонстрации новой идеи, системы или метода;
- как средство предсказания будущего, основы для планирования, прогнозирования и проектирования.

Перечисленные ограничения являются значимыми при моделировании образовательных сред и прогнозировании факторов, влияющих на их функционирование.

В настоящее время моделирование широко используется в различных областях науки и техники для решения фундаментальных теоретических и практических задач. Данный метод приобрёл широкую популярность в профессиональном образовании, так как он позволяет выделить и описать основные элементы, составляющие системы профессионального образования, детально охарактеризовать их, определить связи и зависимости, спрогнозировать наличие сильных и слабых аттракторов, определяющих дальнейшее развитие или деградацию системы [17].

В целом эффективность процесса моделирования может регулироваться следующими принципами:

- принцип осуществимости – создаваемая модель должна обеспечивать достижение поставленных целей. Таким образом, прежде чем приступить к сбору информации об объекте, нужно четко определить границы области моделирования, цели и количественные показатели их достижения;
- принцип информационной достаточности – при полном отсутствии информации об исследуемом объекте построение его модели невозможно. При наличии полной информации моделирование не имеет смысла. Существует некий критический уровень априорных сведений об объекте, при достижении которого имеет смысл переходить от этапа сбора информации к этапу собственно построения модели;
- принцип множественности модели – создаваемая модель должна отражать те свойства реального объекта, которые влияют на выбранные показатели эффективности. Для более полного исследования реального объекта необходим ряд моделей, позволяющих с разных сторон и разной детализацией отражать рассматриваемый процесс;
- принцип вариативности – осуществление различных вариантов действий по реализации поставленных задач;
- принцип партнерства – взаимная ответственность, открытость участников определенного процесса, которые становятся партнерами по общему делу, невзирая на ранги.

Выделенные принципы призваны обеспечить результативность моделирования процесса мотивации профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, с опорой на них должно осуществляться управление указанным процессом.

Теоретико-методологической базой нашего представления о процессе мотивации деятельности преподавателей высшей школы, в определении условий, факторов, определяющих и обеспечивающих этот процесс и особенностей его моделирования, послужила теория деятельности А.Н. Леонтьева [18]. Деятельность – форма активного взаимодействия, в ходе которого человек целесообразно воздействует на объекты окружающего мира и за счет этого удовлетворяет свои потребности. Структурное строение деятельности предполагает выделение собственно деятельности, действий, операций.

Среди компонентов деятельности выделяют:

1) мотивы, побуждающие субъект к деятельности;

2) цели как прогнозируемые результаты этой деятельности, достигаемые посредством действий;

3) операции, с помощью которых деятельность реализуется в зависимости от условий этой реализации.

Представленная трехкомпонентная структура деятельности является абрисом для определения структуры модели мотивации деятельности преподавателей вуза. Учитывая особенность научно-исследовательской деятельности преподавателя вуза, мы считаем необходимым обозначить еще один компонент – «Контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий».

Процедуру создания модели обеспечивают три взаимосвязанных этапа [3; 7; 8; 19].

Первый этап. Предполагает наличие некоторых знаний об изучаемом объекте – анализ теоретических закономерностей, свойственных изучаемому явлению или процессу, и эмпирических данных о его структуре и особенностях. На этом этапе действия должны быть направлены на изучение профессиональной деятельности преподавателей в профильном вузе.

Второй этап – создание модели в формате концептуальных положений, которая должна отражать целостность изучаемого процесса – мотивации профессиональной деятельности преподавателей в условиях вуза. Концептуальная модель на этом этапе исследования приобретёт черты физического объекта (в нашем случае – разработка автоматизированной информационной системы рейтинга преподавателей по выделенным показателям и представленному техническому заданию). На этом этапе модель выступает как самостоятельный объект исследования.

Третий этап – всесторонний анализ результатов, полученных при изучении объекта или процесса, практическая проверка получаемых с помощью модели знаний (проверка соответствия модели и действительности) и, возможно, их использование для построения обобщающей теории объекта или процесса. Оценивание достигнутого результата. Включение полученных знаний в научную теорию, рекомендации по переносу полученных знаний на оригинал (использование автоматизированной системы рейтинга преподавателя в тестовом режиме).

Данные этапы характеризуют в целом процесс создания педагогической модели, при необходимости процесс моделирования можно повторить, внося необходимые коррективы на первых двух этапах.

Таким образом, модель процесса мотивации профессиональной деятельности преподавателей в условиях высших учебных заведений состоит из следующих взаимосвязанных модулей, отражающих этапы процесса создания модели с опорой на содержание структуры деятельности (рисунок 1).

Первый модуль – целевой, в нём обозначены цель моделирования и совокупность задач, выдвигаемых для их достижения. Предпринимается попытка описания целей, мотивирующих деятельность преподавателя высшей школы. Именно его содержание определяет структуру модели, состав и взаимосвязь её компонентов.

Следующий *модуль – содержательный*. Содержание этой составляющей модели является результатом декомпозиции действий и операций преподавателя по организации обучения студентов, успешность которой определяет критериальное содержание рейтинговой системы преподавателей и обоснованный выбор составляющих оценочных показателей этой системы как инструмента оценки

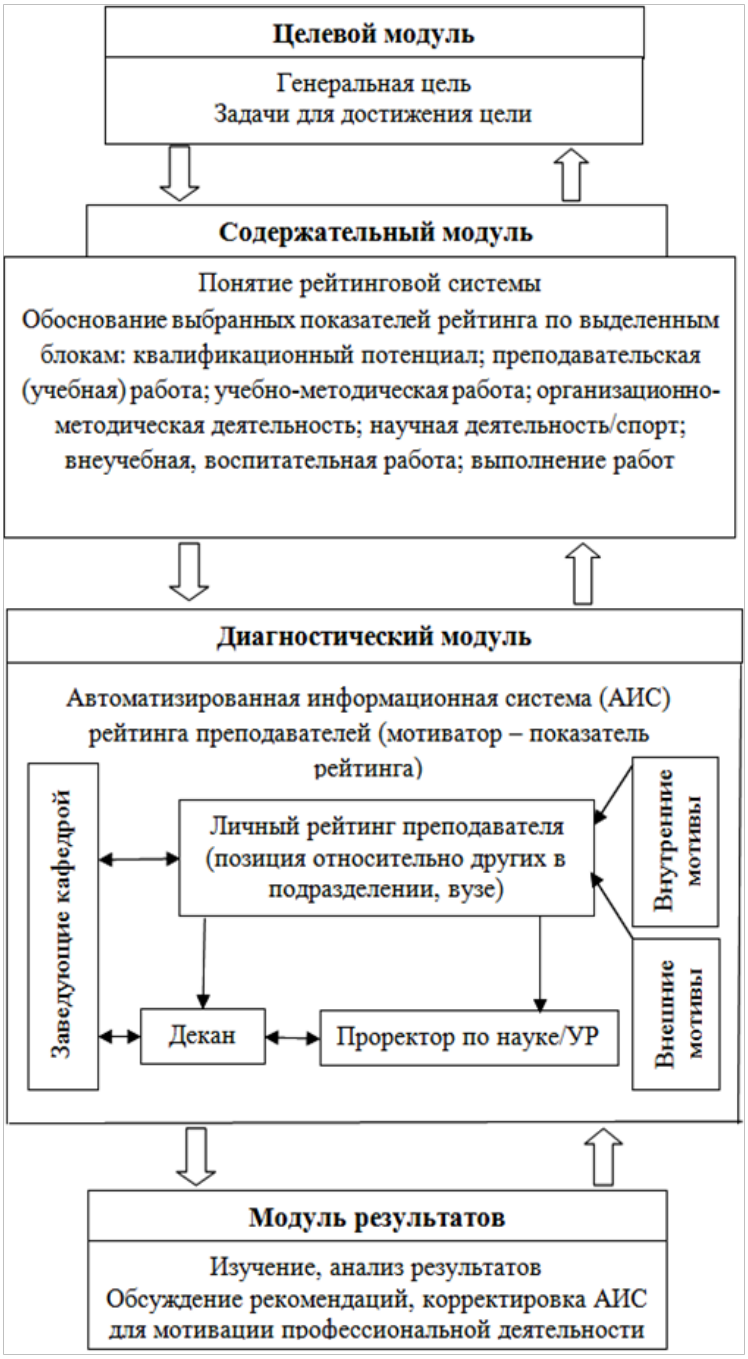


Рис. 1. *Модель процесса мотивации профессиональной деятельности преподавателей в условиях высших учебных заведений*

и мотивации профессиональной деятельности преподавателей.

Далее следует *диагностический модуль*. Это специально разработанная автоматизированная информационная система рейтинга преподавателей по результатам деятельности.

Результативный модуль. В компоновке этого модуля описаны алгоритмы обработки результатов использования разработанной системы, их анализ. Обработанные данные по результатам анкетирования участвовавших участников (преподавателей, заведующих кафедрой, деканов и проректоров по науке/ учебной работе) могут быть использованы для корректировки автоматизированной системы, рекомендаций по её использованию.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Нами представлена модель процесса мотивации профессиональной деятельности преподавателей в условиях высших учебных заведений. На основании выделенных этапов моделирования представлены основные её компоненты в их взаимосвязи. Данная модель рассматривается как управленческий и мотивирующий инструмент в профильном вузе. Содержание методики экспериментальной работы по внедрению модели на примере вузов Дальневосточного региона будет представлено в нашем исследовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бажанова С.В. Акмеологические факторы развития мотивации профессиональной деятельности преподавателей высшей школы : дис. … канд. психол. наук. Ульяновск, 2004. 211 с.
2. Сафонова О.М. Мотивация профессиональной деятельности преподавателей вуза в условиях дефицита финансовых стимулов : автореф. дис. … канд. социолог. наук. СПб., 2012. 22 с.
3. Акулина Е.Е. Организационно-педагогические условия развития мотивационного потенциала профессиональной деятельности преподавателя вуза : дис. … канд. пед. наук. Ульяновск, 2010. 209 с.
4. Павлова Ж.Г., Лаврентьев К.А. Автоматизированная информационная система рейтинга преподавателей в высшей школе // Вестник ХГАЭП. 2015. № 1. С. 82–87.
5. Арнольд В.И. «Жесткие» и «мягкие» математические модели. М.: МЦНМО, 2008. 32 с.
6. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание, управление. М.: Политиздат, 2004. 258 с.
7. Глинский Б.А., Грязнов Б.С., Дынин Б.С., Никитин Е.П. Моделирование как метод научного исследования. М.: Изд-во МГУ, 1965. 248 с.
8. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.: Наука, 1966. 302 с.
9. Шабанов А.Г. Дистанционное обучение в условиях непрерывного образования: проблемы и перспективы развития. М.: Современная гуманитарная академия, 2009. 284 с.
10. Цыганкова ТВ. Индивидуализация переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в системе дополнительного профессионального образования : автореф. дис. … канд. пед. наук. Барнаул, 2011. 23 с.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд. М.: Смысл, 2001. 366 с.
12. Вицин С.Е. Моделирование в криминологии. М.: НИиРИО ВШ МВД СССР, 1973. 104 с.
13. Большая советская энциклопедия. URL: dic.academic.ru/dic.nsf-/bse/166420/Модель.
14. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. 66 с.
15. Братко А.А. Моделирование психики. М.: Наука, 1969. 174 с.
16. Лебедева М.Н. Педагогическое моделирование адаптивного дополнительного профессионального образования : дис. … канд. пед. наук. Барнаул, 2013. 233 с.
17. Блинов Л.В. Аксиология профессионально-личностного самоопределения педагогов в контексте синергетического подхода // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 4. С. 23–32.
18. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
19. Недорезова В.Л., Блинов Л.В. Проектная деятельность как средство освоения педагогом социально-профессиональной культуры // Педагогическое образование и наука. 2008. № 1. С. 65–69.

MOTIVATION STIMULATION OF HIGH SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY: A CONCEPTUAL MODEL

© 2015

Z.G. Pavlova, senior lecturer of Chair "Information systems and technologies"
Khabarovsk State Academy of Economics and Law, Khabarovsk (Russia)
L.V. Blinov, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor of Chair "Theory and methods of teaching and defectology education"
Far East State Humanities University, Khabarovsk (Russia)

Keywords: modeling method; modeling principles; model; model's functions; models types; methodological approaches in pedagogical modeling; motivation of professional activity; stages of modeling.

Abstract: The problem of motivation is considered by the scientists who have studied human for decades; and it does not lose its relevance for several reasons. Based on well-established theory of motivation researchers of the humanities and social sciences offer certain organizational conditions (depending on the professional activity) to motivate employees. In this study, we have developed and substantiated motivation model of professional activity of the teaching staff in a higher institution. First, we have considered the concepts of «model» and «modeling» in the context of the various sciences, and formulated these concepts within the subject. Then we turned to the study of modeling in pedagogy, noting that this method is successfully used in pedagogical experiments. We have considered the types and functions of the models applied to the educational environment, have determined the principles which form the basis for constructing a model of professional activity motivation of higher school teachers. We have identified and formulated stages of model constructing. In the end, we have presented a model of professional activity motivation at higher education institutions, which is based on the automated information system of rating among the higher school teachers (motivator is the essence of the rating).

УДК 374

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

Е.С. Попов, аспирант кафедры педагогики
Мурманский государственный гуманитарный университет, Мурманск (Россия)

Ключевые слова: образование; нравственно-эстетическое воспитание; система дополнительного образования детей; трудные подростки; нравственно-эстетические качества.

Аннотация: Современное дополнительное образование объединяет в себе воспитание, обучение и развитие в целостный процесс с целью развития творческого потенциала и познавательных интересов ребенка, а также способствует самореализации и социализации личности. Это необходимое звено в воспитании разносторонней личности, имеющее широкий выбор образовательных программ различной направленности, в том числе нравственно-эстетической, для удовлетворения потребностей и интересов учащихся. С качественной стороной реализации воспитательных функций учреждения самым прямым образом связана такая педагогическая категория, как нравственно-эстетическое воспитание. Потенциал учреждений дополнительного образования отображает реалии современной социокультурной нравственно-эстетической среды. Однако несмотря на имеющиеся исследования, посвященные различным аспектам нравственно-эстетического воспитания, существует проблема его реализации с трудными подростками в системе дополнительного образования. Педагоги дополнительного образования испытывают затруднения в использовании потенциала системы дополнительного образования при осуществлении нравственно-эстетического воспитания трудных подростков. В статье представлено исследование уровня нравственно-эстетического воспитания трудных подростков в системе дополнительного образования.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Данная статья направлена на изучение проблемы нравственно-эстетического воспитания трудных подростков в учреждении дополнительного образования детей. Исследование проводилось в течение трех лет на базе Дома детского творчества имени А. Торцева города Мурманска в 2012 – 2015 гг.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. В последние десятилетия XX века исследованиями в области эстетического воспитания занимаются такие ученые и педагоги, как О.А. Апраксина, Д.Б. Кабалевский, Е.В. Квятковский, Б.Т. Лихачев, Б.М. Неменский и др. Проблеме нравственного воспитания посвящена монография А.В. Тутолмина. В ней отражены особенности нравственно-эстетического воспитания школьников.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью экспериментальной работы было обоснование того, что нравственно-эстетическое воспитание трудных подростков будет эффективно, если будет разработана и внедрена в учебно-воспитательный процесс учреждений дополнительного образования модель нравственно-этического воспитания трудных подростков.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В ходе реализации программы исследования необходимо было обосновать выдвинутые критерии и уровневые показатели нравственно-эстетической воспитанности трудных подростков; разработать программу организации и проведения опытно-экспериментальной работы, в том числе диагностических процедур; реализовать в учреждении дополнительного образования педагогическую модель нравственно-эстетического воспитания трудных подростков; провести диагностическое исследование динамики уровней нравственно-эстетической воспитанности трудных подростков.

Для выявления уровня нравственно-эстетической воспитанности трудных подростков мы считаем необходимым определить исходное состояние сформированности нравственно-эстетических качеств личности. С этой целью было проведено исследование с помощью специальных диагностических методик, дополненных методом бесед и наблюдений.

С целью изучения вопроса эстетической воспитанности учащихся, эмоционально-эстетического восприятия, музыкальных, изобразительных и театральных вкусов, интересов, включенности в нравственно-эстетический процесс мы использовали авторскую диагностическую методику Н.А. Поляковой [1; 2].

Диагностирование сформированности уровня нравственного воспитания осуществлялось через оценки экспертов (учителей) следующих качеств личности учащихся: гуманность в отношении к окружающим, стремление к духовному и прекрасному, отношение к творческому труду, честность, трудолюбие, активность, бережливость [2].

Анализ полученных в ходе диагностических методик данных свидетельствует о том, что на начальном этапе опытно-экспериментальной работы уровень сформированности художественно-эстетических качеств низкий (22,59 бала), соответствует примерно началу середины второго уровня. Ни один из учеников не набрал достаточного для третьего уровня количества баллов, полученные результаты соответствуют лишь первому и частично второму уровню. Анализ выявил определенные трудности детей, связанные с вопросами музыки, изобразительного искусства и литературы.

Для обеспечения систематической работы по нравственно-эстетическому воспитанию трудных подростков необходимо создавать условия, направленные на реализацию его основных принципов, задач и функций, которые наглядно представлены в разработанной нами педагогической модели нравственно-эстетического воспитания трудных подростков в системе дополнительного образования (рисунок 1).

Данная модель была успешно реализована на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей Дома детского творчества имени А. Торцева г. Мурманск. Длительность формирующего этапа эксперимента составила один год.

Целью педагогической модели нравственно-эстетического воспитания трудных подростков в системе дополнительного образования является

создание педагогических условий для нравственно-эстетического воспитания учащихся.

Под нравственно-эстетическим воспитанием мы подразумеваем процесс систематического и целенаправленного воздействия на человека, его духовное и физическое развитие с целью формирования у него нравственно-эстетического отношения. Он предполагает решение следующих задач: воспитание культуры поведения, гуманных отношений между людьми, воспитание коллективизма, воспитание трудолюбия, развитие нравственных и эстетических чувств и представлений, приобщение к искусству, формирование эстетического вкуса, развитие художественно-творческих способностей.

Реализация настоящей модели предполагает комплекс организационно-педагогических, научно-методических, материально-технических условий, основными из которых являются *создание нравственно-эстетической воспитательной среды*, обновление программно-методического обеспечения образовательного процесса (разработка авторских и модифицированных программ нравственно-эстетического образования); совершенствование системы методического подготовки педагогов дополнительного образования детских объединений нравственно-эстетической направленности.

Цель – создание педагогических условий для нравственно-эстетического воспитания трудных подростков

Основные принципы

Культурологические	Личностно-ориентированные	Гуманистические

Функции

Адаптационная	Воспитывающая	Обучающая	Развивающая

Задачи

Формировать и развивать эстетические потребности, вкусы, взгляды и суждения подростков	Приобщать учащихся к художественным ценностям национальной, общероссийской и мировой культуры	Реализовать потенциал искусства как средства формирования и развития нравственно-эстетических принципов и идеалов личности и общества

Методы

Дидактические, имитационные, поисковые, творческие, проблемные, стимулирования, моделирования и коррекции поведения

Условия

Создание нравственно-эстетической воспитательной среды	Совершенствование системы методической учебы педагогов дополнительного образования детских объединений нравственно-эстетической направленности	Обновление программно-методического обеспечения образовательного процесса (разработка авторских и модифицированных программ нравственно-эстетического образования)

Формы взаимодействия с семьей

- групповое родительское собрание с приглашением специалистов (методист, психолог, руководитель объединения и др.);
- совместные мероприятия (в игровых и соревновательных формах);
- индивидуальные консультации;
- родительские собрания с включением открытых мероприятий

Нравственно-эстетическое воспитание трудных подростков

Рис. 1. *Педагогическая модель нравственно-эстетического воспитания трудных подростков в системе дополнительного образования*

Реализация первого условия – *создание нравственно-эстетической воспитательной среды* – потребовала от педагога обращения к гуманистически ориентированной концепции воспитания, в основе которой сочетаются активная художественная деятельность подростков, усвоение лучших образцов мировой и отечественной культур, свободное творчество, межличностное общение подростков, педагогов, родителей. Субъект-субъектное взаимодействие в рамках нравственно-эстетической воспитательной среды, основанное на принципах добровольности, общности интересов, равенства, полезности, обеспечивало интегративное влияние на личность каждого подростка, его нравственно-эстетические взгляды, убеждения, идеалы, инициировало высоконравственные поведение и поступки.

В качестве второго условия – совершенствование системы методической учебы педагогов дополнительного образования детских объединений нравственно-эстетической направленности, в соответствии с задачами по реализации педагогической модели – проводились проблемно-практические, научно-методические семинары по следующим темам: методическая функция педагога дополнительного образования в условиях личностно-ориентированного образовательного процесса; педагогическая культура педагога дополнительного образования; влияние личности педагога на формирование нравственно-эстетической культуры воспитанников; формирование личности воспитанников в учреждении дополнительного образования в социокультурных условиях; новые подходы в планировании работы педагога дополнительного образования; взаимодействие учреждения дополнительного образования с семьей – один из факторов воспитания нравственно-эстетической культуры трудных подростков.

Третьим условием являлось обновление программно-методического обеспечения образовательного процесса (разработка авторских и модифицированных программ нравственно-эстетического образования). В ходе реализации разработанной нами модели были созданы и апробированы следующие авторские и модифицированные программы по различным профилям нравственно-эстетического воспитания: «Видеотеатр», «Изостудия «Солнышко», «Обучение игре на гитаре», «Театр-студия «Катарсис», «Ансамблевое пение».

В ходе формирующего эксперимента в Доме детского творчества нравственно-эстетическими образовательными объединениями стали следующие: «Видеотеатр, «Изостудия «Солнышко», «Обучение игре на гитаре», «Театр-студия «Катарсис», «Ансамблевое пение».

В процессе реализации педагогической модели в Доме детского творчества приобрели нравственно-эстетическую направленность традиционные массовые мероприятия, такие как: викторина «Безопасная дорога в школу»; экологическая игра «Чистая планета»; волонтёрские акции по созданию волонтёрских групп для приюта животных, распространению информации о четвероногих жителях приюта в образовательных учреждениях; благотворительная акция «Творить добро – желание души»; акция «Зажги свечу памяти» и др.

В Доме детского творчества проводятся также всероссийские и международные художественно-творческие мероприятия: городская акция «Добрая зебра»; муниципальный этап областной акции «Классы, свободные от курения»; муниципальный этап областного творческого конкурса «Здоровый выходной в нашей семье»; муниципальный этап областного конкурса социальной рекламы «Здоровым быть модно»; городская акция «Добрые дороги Мурманска»; проект «Детская рукописная книга «Мурманск – город дружбы и славы»; муниципальный этап всероссийского конкурса плакатов «Славься, Отечество наше свободное», посвященного 20-летию Конституции РФ; городской фестиваль творческих отчетов детского общественного объединения «Гражданином быть обязан; городской фестиваль патриотической песни «Я люблю тебя, Россия» и т. д.

В рамках формирующего эксперимента проводилась апробация авторской программы дополнительного образования детей «Видеотеатр». Программа «Видеотеатр» имеет художественно-эстетическую направленность. В ходе ее реализации дети осваивают технику работы с видео и звуком, цифровым фото, пишут сценарии, выступают в роли режиссера и оператора и снимают видеоработы. Данная программа позволяет решать не только собственно обучающие задачи, но и создает условия для формирования таких личностных качеств, как уверенность в себе, доброжелательное отношение к сверстникам, умение радоваться успехам товарищей, способность работать в группе и проявлять лидерские качества.

Дополнительная образовательная программа «Изостудия «Солнышко» предназначена педагогам дополнительного образования, а также руководителям и методистам детских объединений художественного направления. Данная программа является авторской и имеет художественную направленность. Нравственное развитие личности подразумевает процесс, в ходе которого происходит качественное положительное изменение личности под воздействием определенных факторов. Искусство как раз и является одним из мощнейших средств воспитания, так как вызывает у человека, в том числе у ребенка, целую гамму чувств: от радости и восхищения до тревоги и ненависти.

Программа «Обучение игре на гитаре» является одним из вариантов работы в учреждениях государственного типа (в частности, учреждениях дополнительного образования) нравственно-эстетической направленности с детьми старшего школьного возраста и адресована педагогам дополнительного образования в образовательных учреждениях, учреждениях культуры, руководителям музыкальных студий и вокально-инструментальных ансамблей. Вопросы музыкально-эстетического воспитания рассматриваются в современной педагогике в неразрывной связи с общими проблемами нравственного воспитания. Музыкальное воспитание – процесс развития музыкальной культуры, музыкальных способностей человека, его эмоционального восприятия музыки, глубокого понимания его содержания, оно способствует его всестороннему развитию.

Отличительной особенностью программы «Театр-студия «Катарсис» является деятельный

подход к воспитанию, образованию, развитию обучающихся средствами театра. Обучающийся на всех этапах обучения становится вовлеченным в продуктивную творческую деятельность с выходом на «личностное начало», формированием своего собственного образа. Программа не ставит своей целью подготовку обучающихся в театральные вузы, а преследует более широкую – общее развитие личности, обладающей широким диапазоном способностей. Основная цель объединения «Театр-студия «Катарсис» – развитие универсальных способностей (воображения, ассоциативно-образного мышления, эмоциональной отзывчивости), раскрепощение личности и обогащение духовного опыта подростков в процессе театрально-творческой деятельности.

Программа «Ансамблевое пение» является гибкой, разнообразной по форме и методам, доступной по времени и пространству. Она ориентирована на приоритет свободного выбора как педагога, так и обучающегося, а именно, максимально способствует удовлетворению индивидуальных потребностей, интересов, развитию способностей, творческой самореализации каждого участника образовательного процесса в области музыкально-эстетического воспитания. Вокальное и вокально-ансамблевое пение играют важную роль в эстетическом, нравственном, музыкальном образовании детей. Ансамблевое пение отличается большой силой художественного воздействия на внутренний мир ребенка, коллективным характером творчества, что способствует активному привлечению детей к занятиям вокалом.

Реализация форм, методов нравственно-эстетического воспитания подростков происходила при активном вовлечении в работу родителей воспитанников. Формами взаимодействия с родителями являются: групповое родительское собрание с приглашением специалистов (методист, психолог, руководитель объединения и др.), совместные мероприятия (в игровых и соревновательных формах), индивидуальные консультации, родительские собрания с включением открытых мероприятий. Нами выделены эффективные формы совместной деятельности родителей и подростков: творческие выставки работ, творческие поездки и экспедиции, театрализованные постановки, тематические занятия, групповые дискуссии, тренинги эффективного взаимодействия, благотворительные акции, социальные мероприятия и др.

Моделирование воспитательного процесса показало, что в Доме детского творчества существуют богатые потенциальные возможности для воспитания нравственно-эстетической культуры путем прохождения подростков каждого модуля образовательного процесса. Важнейшим аспектом разработанной нами педагогической модели являлось единство ее содержательной и процессуальной основ, которые тесно взаимосвязаны. Апробация модели в ходе опытно-экспериментальной работы обеспечила переход от «случайных», единичных воспитательных мероприятий к реализации системы воспитания нравственно-эстетической культуры подростков в деятельности Дома детского творчества.

Таким образом, педагогическая модель (рисунок 1) нравственно-эстетического воспитания трудных подростков представляет собой систему работы с учащимися, педагогами, семьей и направлена на создание условий для осуществления этого воспитания.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы на основе значительного накопления практического исследовательского материала был проведен анализ полученных результатов и проверялась эффективность разработанной нами педагогической модели, авторских программ и результативность применения их в условиях системы дополнительного образования.

Итак, анализ данных, полученных в ходе проведения диагностических методик, свидетельствует, что на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы уровень сформированности нравственно-эстетических качеств высокий, соответствует третьему (31,18 баллов) творческому уровню (Н.А. Полякова).

Анализ результатов динамики развития показателя нравственно-эстетического воспитания (рисунок 2) свидетельствует о его увеличении на контрольном этапе эксперимента.

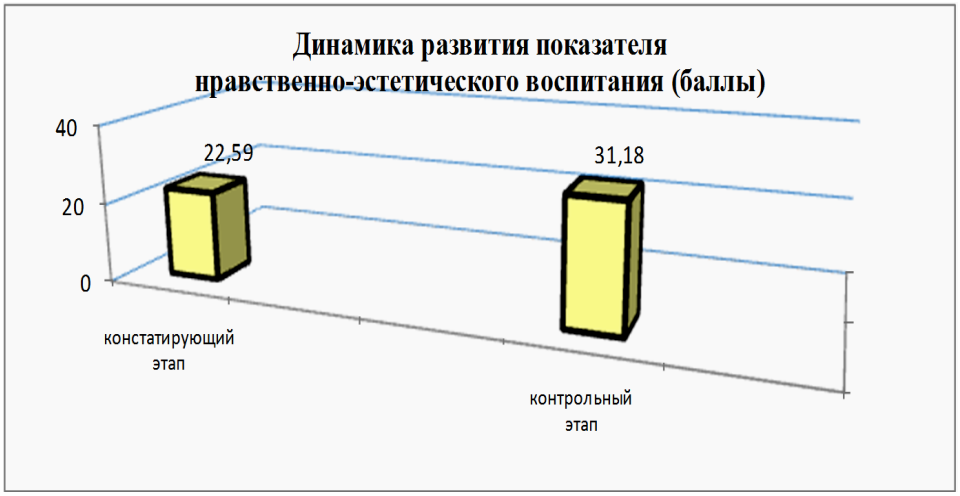


Рис. 2 . *Динамика развития показателя нравственно-эстетического воспитания (баллы)*

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, на основании результатов диагностических методик, апробированных в ходе исследования, мы можем судить об эффективности апробируемой педагогической модели нравственно-эстетического воспитания трудных подростков в системе дополнительного образования и правомерности ее внедрения в учебно-воспитательный процесс. Анализ полученных результатов исследования показывает, что на констатирующем этапе эксперимента показатель нравственно-эстетического воспитания соответствовал 22,59 баллам. После внедрения педагогической модели, на контрольном этапе – 31,18 баллам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полякова Н.А. Нравственно-эстетическое воспитание учащихся средствами музыки (на материале учреждений дополнительного образования) : дис. … канд. пед. наук. Саратов, 2001. 165 с.
2. Попов Е.С. Изучение уровня нравственно-эстетического воспитания трудных подростков в системе дополнительного образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 154–157.

THE STUDY OF LEVEL OF MORAL AND AESTHETIC EDUCATION OF TROUBLED TEENAGERS IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION

© 2015

E.S. Popov, postgraduate student of Chair of pedagogy
Murmansk State Humanities University, Murmansk (Russia)

Keywords: education; moral and aesthetic education; system of supplementary education for children; troubled teenagers; moral and aesthetic qualities.

Abstract: Modern supplementary education combines education, training and development into integral process in order to develop creative potential and cognitive interests of a child, as well as promotes self-realization and personal socialization. It is the essential item in the education of a versatile personality, which has a wide range of educational programs of different directions including moral and aesthetic in order to meet the needs and interests of the students. Such pedagogical category as moral and aesthetic education is directly concerned with the quality aspect of the implementation of educational functions of the institution. The potential of supplementary education institutions reflects the realities of modern socio-cultural moral and aesthetic environment. However, in spite of the existing research on various aspects of moral-aesthetic education, there is a problem with its implementation with troubled teenagers in the system of supplementary education. Supplementary education teachers have difficulties with the usage of the supplementary education potential while performing moral-aesthetic education of troubled teenagers. The paper presents the study of the moral and aesthetic education level of troubled teenagers within the system of supplementary education.

УДК 372

ПРОБЛЕМНЫЙ ХИМИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

© 2015

Н.И. Родионова, преподаватель химии
Магнитогорское общеобразовательное учреждение «Гимназия № 53», Магнитогорск (Россия)
Л.В. Чупрова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»
Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, Магнитогорск (Россия)

Ключевые слова: творческая личность; учебный процесс; субъект деятельности; химический эксперимент; проблемный эксперимент; проблемная ситуация; творческое развитие.

Аннотация: В период глубоких социально-экономических преобразований, происходящих в обществе, необходим поиск новых путей совершенствования обучения, направленных на творческое развитие личности каждого ученика. Творчество представляет собой неотъемлемый компонент человеческой деятельности и именно в творчестве осуществляется процесс развития личности. В статье показано, что существует несколько подходов к творчеству учащихся и его проявлениям, но на современном этапе развития образования актуальным становится использование проблемного химического эксперимента в учебной деятельности школьников. Химический эксперимент, выполняя различные дидактические функции, может использоваться в различных формах и должен сочетаться с другими методами и средствами обучения. Возможность постоянного проведения разнообразных проблемных экспериментов на уроках влияет на повышение интереса школьников к предмету, способствует повышению уровня развития учащихся, а также способствует решению вопросов индивидуализации процесса обучения.

Сделан вывод о том, что систематическое применение проблемного и исследовательского эксперимента в обучении химии дает реальные результаты в формировании химических компетенций учащихся, а также их творческого потенциала.

Современное состояние образования в России характеризуется качественными изменениями в области содержания, которое направлено на творческое развитие учащихся. В современных условиях главной целью школы как социального института является не только овладение каждым учеником определенными знаниями и навыками, но и развитие творческой личности в целом.

Поиск новых направлений совершенствования обучения, которые имели бы психолого-педагогическую направленность непосредственно на личность школьника, постоянно ведётся как за рубежом, так и в нашей стране. Учёные условно выделяют два направления исследования данной проблемы. Первое ориентированно на выявление, отбор и создание условий для работы с одарёнными и талантливыми детьми, а второе направление педагогических исследований направлено на раскрытие творческого потенциала каждого ребёнка в той мере, в какой он ему присущ [1].

Определяя научную позицию нашего исследования, мы полагаем, что направление поиска должно быть ориентированно на массовую общеобразовательную школу [2]. Именно в рамках этого направления появляется возможность по-новому организовать учебно-воспитательный процесс, в котором раскрывается творческий потенциал личности учащегося, так как, по мнению большинства учёных (Б.Г. Ананьева, Д.Б. Богоявленской, Л.И. Божович, Т.Д. Кудрявцева, Я.А. Пономарёва, П.М. Якобсона и др.), способностями к творчеству в той или иной мере обладает каждый ученик.

Для нашего исследования методологически важной является точка зрения тех учёных, которые утверждают, что каждый человек способен быть творческой личностью при развитии определённых качеств, черт. Особенно отмечается ими роль самостоятельности, упорства в работе, постоянной потребности к новому творчеству [3 – 5 и др.]. Это даёт нам право утверждать, что творческий потенциал учащихся можно и нужно развивать через учебно-познавательную деятельность творческого характера, так как именно творчество служит основанием развития [6].

В педагогике сущность развития личности рассматривается как качественное изменение деятельности, в которой она выступает как субъект [7]. Эти изменения происходят за счёт изменения целей, задач, предметных действий, операциональной и мотивационной сторон деятельности, а также позиции самого учащегося, который, накапливая опыт, становится более активным и самостоятельным. Поэтому считаем, что включение в деятельность – это основной путь развития человека, формирования в нём ценных личностных качеств, активной жизненной позиции. Положение о том, что человек формируется и развивается как личность, участвуя в различных видах деятельности, является краеугольным камнем современной педагогики и психологии [8; 9].

Продолжение нашего исследования строится на утверждении, согласно которому творческое развитие школьников не есть изначально данное и неизменное образование; творческое развитие есть объективный процесс – часть общего процесса развития личности. «Человек не может заранее сформировать некоторый стереотипный набор знаний, пригодный на все случаи жизни. Необходимо формирование у человека такого когнитивного аппарата и таких установок, которые позволили бы ему учиться на протяжении всей жизни» [10].

Именно от того, в какую деятельность вовлекается учащийся в процессе познания, зависят наблюдаемые в данном возрасте основные изменения личности, а в процессе овладения компонентами этой деятельности создаются условия и для усвоения знаний, и для формирования операциональных

структур психики, и для развития разносторонней мотивационной сферы личности. То, как складывается развитие учащихся в процессе обучения, зависит от самой учебной деятельности, а характер этой деятельности задаётся содержанием учебного материала, целью его усвоения [11], а также возрастными особенностями школьников.

В школьном образовании химия является той учебной дисциплиной, которая располагает всеми необходимыми условиями и средствами для творческого развития учеников. Химия – наука экспериментальная, поэтому особую роль при освоении ФГОС играет химический эксперимент. Значение эксперимента трудно переоценить. «Мудрость есть дочь опыта, – писал Леонардо да Винчи. Опыт никогда не ошибается, ошибаются наши суждения, ожидая от него такого действия, которое не является следствием наших экспериментов».

Практика преподавания химии в школе, изучение опыта работы учителей по действующим программам и учебникам свидетельствуют о невысоком уровне выполнения учащимися химического эксперимента и недостаточной эффективности его применения в учебном процессе. Учащиеся не умеют объяснить причины и следствия наблюдаемых химических явлений. Это можно объяснить тем, что в школах недостаточное внимание уделяется выполнению практической части программы, а также отсутствием в школьной практике проблемного химического эксперимента, который является не только специфическим методом, но и одновременно специфическим химико-образовательным средством для творческого развития школьников [12].

При всем этом нельзя забывать, что химический эксперимент, выполняя различные дидактические функции, может использоваться в различных формах и должен сочетаться с другими методами и средствами обучения. Он представляет собой систему, в которой используется принцип постепенного повышения самостоятельности обучающихся: от демонстрации явлений через проведение лабораторных опытов под руководством учителя к самостоятельной работе при выполнении практических занятий и решении экспериментальных задач.

Экспериментальный характер химии и развивающие принципы современного обучения требуют коренного пересмотра содержания и методики проведения опытов с таким расчетом, чтобы они отвечали задачам повышения качества знаний, функциональной грамотности обучаемых, способствовали формированию у школьников практических умений, развитию их познавательной активности и самостоятельности.

В результате систематического проведения химического эксперимента учащиеся осваивают несложную методику выполнения простых опытов, учатся наблюдать и делать выводы, осмысливать и оформлять полученные результаты. Однако следует отметить, что выполнение стандартных опытов мало стимулирует творческую работу учащихся на уроках и не вполне соответствует специфике самой химической науки. Для химии как науки значимым является эксперимент, который носит проблемный характер.

Проблемный эксперимент – это форма применения химического эксперимента в обучении, дающая возможность организовать (создать) проблемную ситуацию и вызвать интерес учащихся к поиску причин наблюдаемого явления [13 – 16]. Если на уроке используется нестандартный, оригинальный или неожиданный по наблюдаемым результатам эксперимент, то он своим содержанием создаёт проблемную ситуацию. После осознания проблемы учащиеся непроизвольно включаются в поисковую деятельность, которая требует от них нового оригинального подхода или нового, неизвестного им ранее способа её решения. Проблемный эксперимент ставит проблему в процессе обучения, создавая противоречия и несоответствия в имеющихся знаниях учащихся. Такой эксперимент можно применять на различных этапах урока: при изучении нового материала, при совершенствовании знаний, при повторении, обобщении, закреплении или контроле знаний.

Опыт педагогической деятельности позволяет отметить, что при систематическом использовании проблемных экспериментов на уроках возрастает значимость дифференцированного подхода, так как при таком способе обучения довольно быстро происходит расслоение класса на группы, выделяется группа наиболее способных учащихся, которые успешно справляются с заданиями и стремятся к решению ещё более сложных задач. Поэтому применение проблемного эксперимента в школьной практике способствует решению вопросов индивидуализации процесса обучения.

Проблемные ситуации могут возникать в следующих случаях:

– при расхождении между имеющимися знаниями и наблюдаемыми новыми фактами и явлениями;

– при расхождении между имеющимися знаниями и новыми условиями их применения;

– при расхождении между теоретическими и практическими знаниями [17].

Целесообразно использование проблемных экспериментов в старшей школе при изучении следующих тем:

– гидролиз солей в водных растворах;

– взаимодействие активных металлов с растворами солей и кислот;

– изучение свойств соединений железа, хрома и меди.

Приведём примеры экспериментальных, творческих заданий и задач, содержание которых постепенно усложняется, которые можно использовать в основной и старшей школе на уроках химии и во внеучебное время.

Проверьте опытным путём, одинаковое ли время требуется для закипания равных объемов солёной и несолёной воды. Проанализируйте полученные результаты и сделайте выводы.

У крахмала есть одно свойство, которое позволяет его легко распознать: (вспомните материал, который вы изучали по биологии в 6 классе). Испытайте, есть ли крахмал в следующих продуктах: а) варёный картофель; б) сырой картофель; в) белый хлеб; г) зубной порошок; д) сахарный песок; е) мука. Опишите, как вы будете распознавать крахмал в продуктах и оформите результаты в виде таблицы. Как вы думаете, какие продукты содержат наибольшее количество крахмала? Найдите эту информацию, воспользовавшись дополнительной

литературой.

Для приготовления яичницы вы растопили на сковородке кусочек сливочного масла или маргарина. Что изменилось: тело или вещество? Обоснуйте свой ответ.

На левую чашу весов поставили стакан с соляной кислотой и рядом положили кусочек мела. Весы уравновесили при помощи гирь. Затем мел опустили в стакан с кислотой. Равновесие при этом ……..... Что может произойти с равновесием? Аргументируйте свой ответ, воспользовавшись законом о ……. Как проверить правильность вашего ответа?

В книге «Занимательные опыты» описывается опыт химической варки яиц. «В кастрюлю кладут несколько кусочков …… и 2 яйца. Затем наливают в кастрюлю столько воды, чтобы она покрыла яйца. Через некоторое время яйца оказались сваренными вкрутую». О кусочках какого вещества идёт речь в опыте? На каком явлении основана химическая реакция варки яиц? На основе этого опыта в качестве примера все химические реакции можно разделить на две группы; на какие? Предположите эту классификацию реакций и приведите свои примеры.

6. Вам выданы две пробирки с растворами кислоты и щелочи. Определите, в какой из них щелочь, а в какой кислота. Можно ли использовать только один реактив для распознавания предложенных веществ?

7. Предложите способ получения гидроксида алюминия, проведя минимальное количество реакций и используя следующие вещества: алюминий, раствор соляной кислоты, магний, азотная кислота, гидроксид натрия, сульфат меди (II).

Проблемные эксперименты можно проводить в начале изучения нового материала. Примерами таких экспериментов могут быть:

– испытание раствором индикатора продуктов, образующихся при смешивании различных оксидов с водой;

– воздействие щелочей на амфотерные гидроксиды;

– испытание растворов солей индикатором;

– реакция магния или цинка с раствором сульфата меди(II);

– реакция между растворами карбоната натрия и хлорида железа (III) в теме «Гидролиз солей»;

– реакция между растворами хлорида меди (II) и иодида калия или реакция меди с раствором сульфата железа (III) в теме «Окислительно-восстановительные реакции»;

– электролиз раствора сульфата натрия и др.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы:

– в период глубоких социально-экономических преобразований, происходящих в обществе, необходим поиск новых направлений совершенствования обучения, направленных на творческое развитие личности каждого ученика;

– творчество представляет собой неотъемлемый компонент человеческой деятельности и именно в творчестве осуществляется процесс развития личности;

– существует несколько подходов к творчеству учащихся и его проявлениям, но на современном этапе развития образования актуальным становится использование проблемного химического эксперимента в учебной деятельности школьников;

– возможность постоянного проведения разнообразных проблемных экспериментов на уроках влияет на повышение интереса школьников к предмету, способствует повышению уровня развития учащихся.

– систематическое применение проблемного и исследовательского эксперимента в обучении химии дает реальные результаты в формировании химических компетенций учащихся, а также их творческого потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чупрова Л.В. Творческое развитие школьников в проективно-эвристической деятельности: дис. … канд. пед. наук. Магнитогорск, 2002. 186 с.
2. Родионова Н.И. Инновационные подходы и технологии обучения на уроках химии в условиях перехода на новые образовательные стандарты общего образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4. С. 149–151.
3. Коротов В.М. Воспитывающее обучение. М.: Просвещение, 1980. 191 с.
4. Коротяев Б.И. Ученье – процесс творческий. М.: Просвещение, 1989. 158 с.
5. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М.: Знание, 1990. 143 с.
6. Чупрова Л.В. Развитие креативности студентов в условиях современного образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 41. С. 103–106.
7. Чупрова Л.В. Студент как субъект образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 8. С. 228–231.
8. Ксенофонтова А.Н. Проблема речевой деятельности в педагогическом процессе. Оренбург: Изд-во Оренб. гос. пед. ин-та, 1995. 100 с.
9. Родионова Н.И. Разработка и использование современных методов обучения для развития творческой активности учащихся гимназии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 174–177.
10. Рувинский Л.И. Теория самовоспитания. М.: Изд-во МГУ, 1973. 263 с.
11. Беликов В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности. Челябинск: Факел, 1995. 141 с.
12. Чупрова Л.В. К вопросу об инновационных методах обучения в вузе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 23. С. 32–35.
13. Верховский В.Н., Смирнов А.Д. Техника химического эксперимента. Т. 1. М.: Просвещение, 1973. 368 с.
14. Сурин Ю.В. Проблемный эксперимент как одна из форм химического эксперимента // Химия в школе. 2007. № 10. С. 57–61.
15. Иванова Р.Г. Химический эксперимент – основа изучения химии. М.: Дрофа, 2008. 184 с.
16. Злотников Э.Г. Химический эксперимент как специфический метод обучения // Химия.

Предметное приложение к газете «Первое сентября». 2007. № 24. С. 18–25.
17. Чупрова Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5-2. С. 167–170.

PROBLEM CHEMICAL EXPERIMENT AS A TOOL FOR CREATIVE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS

© 2015

N.I. Rodionova, teacher of chemistry
Magnitogorsk General Educational Institution "Gymnasium № 53", Magnitogorsk (Russia)
L.V. Chuprova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Chemistry"
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk (Russia)

Keywords: creative person; educational process; actor; chemical experiment; problem experiment; problem situation; creative development.

Abstract: In the period of intensive social and economic transformations in the society, it is necessary to search new ways of improvement of teaching aimed at the creative development of each student's personality. Creativity is the integral component of human activity, and the personality development is performed during creativity. The paper shows that there are several approaches to the students' creativity and its display, but, at the present stage of the education development, the application of the problem chemical experiment in the educational activity of school students becomes relevant. Chemical experiment performing various didactic functions can be used in various forms and should be combined with other methods and educational tools. The possibility of carrying out various problem experiments in classes influences the increase of interest of school students in the subject, promotes the increase of the students' development level, as well as promotes the solution of the issues of the training process individualization.

The authors made the conclusion that systematic application of the problem and research experiment in training chemistry brings actual results in formation of chemical competences of the students and their creative potential.

УДК 372

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ НА УРОКАХ ХИМИИ

© 2015

Н.И. Родионова, преподаватель химии
Гимназия № 53, Магнитогорск (Россия)

Ключевые слова: творческое мышление; творческий процесс; творческое развитие; деятельность; учебная деятельность; исследовательская деятельность; исследовательские умения.

Аннотация: В статье показана значимость в условиях социально-экономических, технических и технологических изменений, происходящих в современном обществе, творческого процесса мышления, который можно формировать путем вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность. Автор считает, что в школьной практике исследовательский метод может применяться при выполнении учащимися творческих упражнений, задач, лабораторных и практических работ, выполнении домашних заданий исследовательского характера, выполнении специальных заданий поискового характера, выполнении мысленного эксперимента. Раскрыто содержание понятия «исследовательская деятельность», этапы работы учащихся и формируемые в процессе деятельности исследовательские умения. Описан педагогический опыт применения исследовательских заданий и проектов на различных ступенях обучения. Сделан вывод о том, что вовлечение школьников в исследовательскую деятельность повышает эффективность обучения, так как активизирует все виды деятельности учащихся, способствует развитию их личности и формированию творческого мышления, заставляет мыслить самостоятельно.

Глубокие социально-экономические изменения в обществе в целом и в экономике в частности ведут к обновлению, изменению и усложнению техники и технологий, что, в свою очередь, требует от работника развития у него творческого нестандартного мышления, овладения нетипичными методами и средствами решения задач, которые отличаются от стереотипных. В этих условиях доминирующим является творческий процесс мышления, который можно формировать, вовлекая учащихся в творческую и исследовательскую деятельность [1–3].

Н.К. Крупская рассматривала задачу школы в том, что «…она должна пробудить в ребенке пытливый активный интерес к окружающему» [4].

П.П. Блонский полагал, что от «заучивания изолированных учебных предметов» надо перейти к овладению ребенком методами познания и преобразования жизни, дать «систему воспитания активной логической мысли ребенка». Считая воспитание творчества и самостоятельности одним из важнейших качеств «будущего творца новой человеческой жизни», он подчеркивал, что одной из основных задач школы является содействие развитию творческих способностей и потребностей в творчестве [5].

Л.С. Выготский одобрял обучение в школе по такой системе, которая «ставит всякий раз ученика в положение исследователя, домогающего установления той или иной истины» [6, с. 188].

Применительно к процессу обучения И.Я. Лернер замечает: «Учащиеся в подавляющем большинстве случаев не создают новых для общества ценностей. Они воспроизводят ценности, уже обществу известные, и только в отдельных случаях на известном уровне своего развития и в зависимости от организующей деятельности учителя, могут создать ценности, новые и для общества» [7, с. 41].

По мнению ученых (В.А. Беликов, Г.И. Щукина и др.), именно деятельность есть источник развития личности, так как:

отражая предметный мир в деятельности, сознание учеников приобретает богатейшую основу познания различных областей этого мира;

для формирования и развития личности ценность деятельности состоит не только в отражении, но и в ценностно-ориентационных связях, формирующих отношения;

в деятельности, в учебном процессе создаются многообразные межличностные, межсубъектные отношения, обеспечивающие благоприятный климат обучения, общения (сотрудничество, взаимопомощь, взаимообогащение);

деятельность и общение в учебном процессе – социальная теоретическая и практическая его основа [8; 9, с. 14].

Деятельность исследовалась в разных отраслях научных знаний. Этот вопрос получил основательное освещение в трудах ученых: философов (М.С. Кагана, П.В. Копнина, Э.В. Ильенкова и др.), психологов и педагогов (Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.).

Деятельность трактуется как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование [10].

Учебная деятельность является «ведущей» деятельностью на протяжении всего школьного возраста, как отмечается А.А. Бодалевым, В.Ф. Моргуном, Н.Ю. Ткачевой и др. [11]. Они полагают, что все три периода школьного детства характеризуются одной и той же деятельностью – учебной, то есть этот критерий не меняется в трех периодах, хотя личность, несомненно, развивается, и именно в процессе учебной деятельности происходит усвоение понятий, формирование и развитие навыков и умений и оперирование ими.

Так как сущностью учебной деятельности является процесс усвоения знаний разного содержания, разной степени сложности и процесс усвоения способов получения этих знаний, а результатом этой деятельности, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте (Д.Б. Эльконин) [12], то качественные изменения, происходящие в личности школьника, во многом зависят от характера выполняемой им учебной деятельности.

В контексте нашего исследования мы рассматриваем творческое развитие школьников подросткового и юношеского возраста и считаем, что процесс их развития будет наиболее эффективным, если они будут вовлечены в исследовательскую деятельность, которая способствует качественным изменениям личности, происходящим в различных сферах: интеллектуальной, когнитивной, мотивационной и др.

Практически все ученики старших классов в личных беседах, анкетах указывают на необходимость большее внимание уделять теоретическим обобщениям, творческой самостоятельной деятельности по предмету, усилению наглядности обучения, увеличению доли творческих экспериментальных работ.

Таким образом, творческая деятельность исследовательского характера, организованная в условиях общеобразовательной школы, должна быть ориентирована на решение учебных проблем, исследовательских задач и заданий. То есть творческая и исследовательская учебно-познавательная деятельность есть самостоятельный поиск и создание или конструирование какого-то нового продукта (в индивидуальном опыте ученика – нового, неизвестного для него научного знания или метода, но известного, как правило, в общественном опыте), а следовательно, основными критериями творчества в познавательной деятельности ученика являются: самостоятельность (полная или частичная); поиск и перебор возможных вариантов движения к цели; создание в процессе движения к цели нового продукта, неизвестного ученику [13; 14].

Концепция исследовательского метода была разработана И.Я. Лернером. Основное назначение этого метода состоит в том, чтобы обеспечить овладение учащимися методами научного познания, способствовать формированию осознанных, гибко используемых знаний. Сущность метода состоит в организации поисково-творческой деятельности учащихся по решению новых для них задач и проблем, при которой «учащийся на занятиях был бы не объектом, воспринимающим готовые знания, а исследователем, то есть человеком, самостоятельно ставящим вопросы, диалектически разрешающим противоречия. Школа должна стать своеобразной исследовательской лабораторией, в которую ученик приходит, чтобы делать открытия, с той только разницей, что эти открытия не для человечества, а для данного маленького человека» [15]. «Школа издавна обучала, в то время как наука изучала. Но подлинное обучение достигается в процессе изучения… исследования… [16].

В рамках исследовательского метода обучение ведется с опорой на непосредственный опыт учащихся, его расширение в ходе поисковой, исследовательской деятельности, активного освоения мира. Это обучение, в котором учащийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходами к решению проблем в процессе познания, в большей или меньшей мере организованного (направляемого) учителем.

В школьной практике исследовательский метод применяется при выполнении учащимися творческих упражнений, задач, лабораторных и практических работ; выполнении домашних заданий творческого характера; выполнении специальных заданий поискового характера на сравнительный анализ, мысленную перегруппировку изучаемых объектов; выполнении мысленного эксперимента; проведении факультативных занятий, то есть необходима организация школьных занятий по типу учебного исследования, значение которых выражается не в объективной ценности получаемых результатов, а в субъективной необходимости таких занятий для развития школьников.

Исследовательская деятельность – именно та организация учебной работы, при которой учащиеся осваивают элементы научных методов, овладевают умением самостоятельно добывать новые знания, планировать поиск и применять знания по биологии и химии в реальной жизни. В процессе такого обучения школьники учатся мыслить логически, научно, творчески, чувствуют уверенность в своих возможностях.

Исследовательская работа учащихся выполняется поэтапно. На предварительном этапе происходит определение того, что необходимо знать об исследуемой проблеме, а также определение цели исследования и путей ее достижения. На исследовательском этапе происходит изучение решаемой проблемы с использованием различных методов и средств информации: опросов, работы с дополнительной литературой, Internet-ресурсами. Затем – планирование эксперимента на основе теоретических знаний и практических умений и проведение эксперимента. На заключительном этапе происходит оформление работы, выступления учащихся, обсуждение [17].

В результате систематического выполнения исследовательских проектов происходит формирование соответствующих умений.

Учебные исследовательские умения рассматривали многие ученые (В.И. Андреев, И.А. Игошев, В.В. Успенский и др.) и пришли к выводу, что это умения, которые позволяют ученику выполнять действия, соответствующие научно-исследовательской деятельности и приближенные к логике научного исследования, на основе знаний и умений, приобретаемых в процессе изучения основ науки. К таким умениям относятся: выдвижение гипотезы, самостоятельное наблюдение, самостоятельный поисковый эксперимент, проверка гипотезы и др. [18–20].

Исследовательская деятельность может реализовываться не только на уроке, но и в рамках элективных и факультативных курсов, в научно-исследовательских лабораториях, школьных научных обществах, олимпиадах, турнирах, выставках, научно-методических сборах, через представление исследовательских проектов на научно-практических конференциях как школьного, так и федерального уровня.

При выполнении учебных исследований ученики приобретают навыки работы с книгой, умение правильно оформить свои рассуждения и выводы в реферате, учатся делать ссылки на использованные работы. Несомненно, в процессе исследовательской работы в среднем звене роль учителя огромна: на первых этапах он является координатором деятельности учащихся, а на конечных этапах иссле-

дования активно участвует в обсуждении и представлении результатов. Учащиеся старших классов могут уже проводить исследования самостоятельно, работая над какой-либо реальной проблемой.

Исследовательскую деятельность можно организовать и во внеурочное время, предложив учащимся выполнить домашний эксперимент. Например, учащимся 8 классов можно предложить провести исследование в домашних условиях по темам:

– определение загрязненности поваренной соли;

– определение процентного выхода кислорода в реакциях разложения;

– получение водорода и исследование его свойств;

– изучение строения пламени и др.

В более старших классах содержание работ усложняется:

– определение временной жесткости воды;

– выращивание кристаллов меди;

– определение белка (биуретова реакция);

– наличие аскорбиновой кислоты в сокосодержащих напитках;

– химический анализ безалкогольных газированных напитков;

– анализ спиртных напитков на содержание токсических веществ и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что исследовательская деятельность учащихся способствует эффективному обучению, так как:

– личностно ориентирована;

– характеризуется повышением мотивации к учебному предмету и в условиях рейтинговой оценки знаний студентов стимулирует к систематической работе [21–23];

– позволяет реализовать педагогические цели на всех этапах;

– позволяет приобретать опыт творческой деятельности [24];

– приносит удовлетворение ученикам, видящим продукт собственного труда;

– активизирует все виды деятельности учащихся, способствует развитию их личности и формированию творческого мышления, заставляет мыслить самостоятельно [25].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушачев В.П. Творчество в системе образования. М.: Москва, 1995. 217 с.
2. Чупрова Л.В. Системное становление творческой личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза // Вестник Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. 2012. № 3. С. 82–85.
3. Чупрова Л.В. Творческое развитие школьников в проективно-эвристической деятельности : дис. … канд. пед. наук. Магнитогорск, 2002. 186 с.
4. Крупская Н.К. Педагогические сочинения. В 10 т. М.: АПН РСФСР, 1959.
5. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. В 2 т. М.: Педагогика, 1978.
6. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 224 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 116 с.
8. Беликов В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности. Челябинск: Факел, 1995. 141 с.
9. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 1986. 144 с.
10. Большая Советская Энциклопедия. В 30 т. М.: Советская энциклопедия, 1970–1979.
11. Бодалев А.А. Психология личности. М.: МГУ, 1988. 187 с.
12. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания. Киев, 1961. С. 191–193.
13. Родионова Н.И. Метод проектов как форма самостоятельной работы учащихся старшей школы в процессе изучения химии // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 8-4. С. 99–102.
14. Родионова Н.И. Разработка и использование современных методов обучения для развития творческой активности учащихся гимназии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 174–177.
15. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 116 с.
16. Волков Г.Н. Истоки и горизонты прогресса. М.: Политиздат, 1976. 335 с.
17. Чупрова Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5-2. С. 167–170.
18. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М.: Высшая школа, 1981. 240 с.
19. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
20. Уварина Н.В. Развитие творческих способностей у младших школьников : дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 1999. 184 с.
21. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивация в познавательной деятельности. Л.: [б. и.], 1972. 263 с.
22. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета : дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 175 с.
23. Родионова Н.И. Применение рейтинговой системы для объективной оценки знаний учащихся гимназии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 169–172.
24. Чупрова Л.В., Ершова О.В. Рейтинговая система оценки качества образования как фактор развития творческой активности студентов // Интернет-журнал Науковедение. 2013. № 4. С. 73.
25. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Родионова Н.И. Творческое развитие студентов в условиях рейтинговой системы оценки качества образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. № 4-5. С. 1476–1478.

THE ARRANGEMENT OF RESEARCH ACTIVITY OF GYMNASIUM PUPILS AT CHEMISTRY LESSONS

© 2015

N.I. Rodionova, teacher of chemistry
Gymnasium No. 53, Magnitogorsk (Russia)

Keywords: creative thinking; creative process; creative development; activity; learning activity; research activity; research skills.

Abstract: The paper shows that the creative thinking process, which can be formed by involving pupils into research activity, is very significant within the terms of social and economic, engineering and technology changes taking place in modern society. The author considers the research method can be applied in school practice when pupils do creative exercises and tasks, carry out laboratory and practical works, do research homework and special exploratory tasks, and perform thought experiments. The paper defines the content of the "research activity" concept, describes the stages of pupils' work and the research skills formed during the activity. The author describes the educational experience of application of research tasks and projects at various steps of training, and makes the conclusion that the involvement of school students into research activity increases the learning efficiency as it activates all types of pupils' activity, promotes development of their personality and formation of creative thinking, and forces to think by themselves.

УДК 372.8: 530(07)

РОЛЬ ЗАДАЧ С ПРАКТИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ В УСПЕШНОМ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ФИЗИКЕ

© 2015

С.К. Рустамова, старший преподаватель кафедры физики
Гянджинский государственный университет, Гянджа (Азербайджан)

Ключевые слова: физическая задача с практическим содержанием; физический эксперимент; обучение школьников физике.

Аннотация: В статье рассматриваются возможности применения в процессе преподавания физики в школе физических задач с практическим содержанием. Говорится об актуальности и эффективности использования таких задач как средств формирования теоретических знаний и развития практических умений учащихся. Приводятся правила отбора и примеры физических задач с практическим содержанием.

Под физической задачей понимаем небольшую проблему, которая решается на основе методов физики с использованием в процессе решения логических умозаключений, физического эксперимента и математических действий [1]. Согласно мнению исследователей [2, с. 9], «физическая задача — это ситуация, требующая от учащихся мыслительных и практических действий на основе законов и методов физики, направленных на овладение знаниями по физике, умением применять их на практике и развитие мышления».

В научно-методической литературе не приводится определения физической задачи с практическим содержанием. Под физической задачей с практическим содержанием будем понимать задачу, направленную на выявление физической сущности объектов природы, производства и быта, с которыми человек взаимодействует в процессе своей практической деятельности.

Данное определение отражает особенности содержания и процесса решения задач с практическим содержанием и их отличие от других видов физических задач.

Понятие «задача с практическим содержанием» близко по смыслу к понятиям «задача с политехническим содержанием» и «задача с производственно-техническим содержанием». Вместе с тем каждый из названных типов задач выполняет в учебном процессе свои специфические функции. Для выявления специфических функций задач с практическим содержанием необходимо произвести дифференциацию рассматриваемых понятий.

В методической литературе приводятся следующие определения понятий «задача с политехническим содержанием» и «задача с производственно-техническим содержанием».

Задача с политехническим содержанием – это задача, содержащая материал о технике, промышленном и сельскохозяйственном производстве, транспорте и связи [3].

Задача с производственно-техническим содержанием – это задача, в которой обеспечивается в органическом единстве решение физических, технических и производственных вопросов; содержанием такой задачи является физическое явление или закон, положенные в основу действия механизмов и машин современной техники или технологии промышленных процессов [4].

Задача с производственно-техническим содержанием – это задача, в процессе решения которой предполагается выявление физической сущности технических объектов и технологических процессов, их взаимосвязи и взаимодействия [5].

Определение места задач с практическим содержанием в процессе обучения физике обусловливает необходимость выделения функций, которые они выполняют в учебном процессе.

Задачи с практическим содержанием выполняют в учебном процессе следующие функции: обучающую, развивающую, воспитательную, побуждающую, прогностическую, интегративную, контролирующую и мотивационную.

Отметим, что указанные функции имеют общий характер и присущи всем физическим задачам. Для их конкретизации применительно к задачам с практическим содержанием представляется необходимым выделить цели, достижению которых будет способствовать решение практических задач в процессе выполнения каждой из названных функций.

Обучающая функция задач с практическим содержанием заключается в том, что решение таких задач способствует конкретизации и систематизации имеющихся у учащихся знаний; построению новых систем знаний, в том числе о главных отраслях производства и основных направлениях развития промышленности, о применении физических законов в повседневной жизнедеятельности человека и др.; углубленному усвоению физических закономерностей; обогащению содержания и объема понятий; формированию технических и политехнических понятий; установлению связей между различными понятиями; усвоению формулировок законов и определений понятий; сознательному усвоению учащимися программного материала: формированию у учащихся видов деятельности, связанных с применением знаний в конкретных жизненных ситуациях, и опыта практической деятельности.

Большими возможностями обладают задачи с практическим содержанием для развития учащихся. В процессе решения задач у школьников происходит формирование приемов мыслительной деятельности, развитие научно- технического, логического и образного мышления, формирование и развитие исследовательских, творческих, познавательных, коммуникативных, рефлексивных, практических и прочих умений, формирование мировоззрения, расширение кругозора.

Решение задач с практическим содержанием имеет огромное воспитательное значение,

поскольку способствует формированию у школьников личностных качеств, таких как воля, настойчивость, инициатива, сообразительность, усидчивость, самостоятельность и др.; экономическому, экологическому и трудовому воспитанию школьников в условиях научно-технического прогресса: формированию гражданской позиции, чувства патриотизма и гордости за свою страну; позволяет осуществить профессиональную ориентацию школьников.

Побуждающая функция состоит в том, что задачи с практическим содержанием являются средством активизации внимания и развития познавательного интереса к изучаемому материалу. Решение практических задач проблемного характера способствует возникновению у ученика личной заинтересованности в получении ответа на вопрос задачи, включению школьников в познавательный поиск.

Решение задач с практическим содержанием создает условия для прогнозирования результатов и возможных последствий практического взаимодействия человека с объектами природы, производства, быта; способствует выработке стратегии поведения человека в различных чрезвычайных ситуациях и его действий по обеспечению собственной безопасности при осуществлении практической деятельности; в конечном счете, обеспечивает формирование у учащихся готовности к выполнению практической деятельности – в этом состоит прогностическая функция задач с практическим содержанием.

В процессе решения задач с практическим содержанием раскрывается единство знаний в теоретическом и практическом аспектах (приобретаемые знания и умения являются базой для формирования личного жизненного опыта учащихся), обеспечивается интеграция и взаимосвязь знаний из разных областей науки и практики.

Задачи с практическим содержанием позволяют осуществлять на их основе контроль знаний и умений школьников, устанавливать обратную связь между заданным уровнем усвоения теоретических знаний и развития практических умений и реальным, определяющим степень готовности школьников к осуществлению практической деятельности.

Мотивационная функция задач с практическим содержанием проявляется в том, что их решение способствует осознанию учащимися важности роли физических знаний и практических умений в жизни человека и необходимости овладения знаниями и умениями для качественного выполнения любой деятельности.

Отметим, что одна и та же задача может одновременно выполнять в учебном процессе несколько функций. Например, решение задачи: «Объясните принцип действия электромагнитного реле. В каких целях используются электромагнитные реле? В чем заключается их преимущество для управления цепью большой мощности?» – способствует достижению следующих целей обучения:

- формированию знаний о технических понятиях, таких как «электромагнит», «якорь», «электродвигатель», «контакты рабочей цепи» и т. п. (обучающая функция);
- расширению политехнического кругозора учащихся (развивающая функция);
- созданию условий для профориентации (воспитательная функция);
- активизации внимания и развитию познавательного интереса (побуждающая функция);
- знакомству с использованием физических знаний в технике и производстве, обеспечению единства теоретического и практического аспектов обучения (интегративная функция);
- осознанию важной роли физических знаний в будущей профессиональной деятельности (мотивационная функция).

Для достижения целей обучения физике на основе использования задач с практическим содержанием при подборе таких задач необходимо руководствоваться определенными правилами.

Правила отбора задач с практическим содержанием

Возможность использования каждой задачи для одновременного формирования на ее основе теоретических знаний и практических умений. Его сущность заключается в том, что задачи с практическим содержанием выступают в процессе обучения физике и средством формирования теоретических знаний, и средством развития у учащихся практических умений. Эффективность использования конкретной задачи тем выше, чем больше количество учебных элементов (знаний и умений), формирующихся у школьника в процессе ее решения.

Оперативное использование результатов решения задач в процессе жизнедеятельности человека. Обучение тесно связано с жизнью и вне нее не осуществляется. В процессе обучения происходит постоянная ориентация изучаемого материала на его использование в процессе жизнедеятельности человека. Задачи с практическим содержанием, являясь одним из основных средств обучения, способствуют формированию у школьников совокупности знаний и умений, которые могут быть непосредственно использованы ребенком в его практической деятельности.

Потенциальная возможность использования результатов решения задач в дальнейшей практической деятельности. Реализация этого правила предполагает использование задач с практическим содержанием для формирования у школьников готовности к применению приобретаемых знаний и умений в дальнейшей практической деятельности.

Доступность задачного материала. Необходимость учета данного правила при подборе задач обусловлена особенностями развития учащихся: уровнем сформированности у них учебных умений, усвоения знаний, характером жизненного опыта. Подбор задачного материала с учетом принципа доступности должен осуществляться таким образом, чтобы учащиеся в процессе решения задач не испытывали интеллектуальных и моральных перегрузок. Непосильный для данного возраста и уровня подготовленности учащихся учебный материал вызывает их быстрое утомление, снижение

мотивационного настроя на учение, как следствие этого – падает работоспособность школьников. Но и излишнее упрощение задачного материала приводит к падению интереса школьников к учению, искусственно тормозится развитие учащихся.

Дифференциация и индивидуализация. Его сущность заключается в адаптации задачного материала к уровню знаний, умений, мыслительных действий каждого школьника, к характерным для него особенностям процесса усвоения, к устойчивым характеристикам его личности. Реализация этого принципа предполагает создание условий для продвижения каждого ученика по индивидуальному маршруту из зоны актуального развития в зону ближайшего развития. Рассматриваемый принцип предусматривает включение в комплекс задач, в процессе решения которых обеспечивается и достижение учащимися обязательного минимума знаний и умений, и овладение элементами знаний, выходящими за рамки школьной программы. В связи с этим включаемые в комплекс задачи должны различаться по уровню сложности и набору учебных и познавательных умений, формируемых в процессе их решения.

Наглядность. Важнейшим средством обучения является наглядность. Это связано с особенностями человеческого мышления и способов освоения мира объективной реальности: человек мыслит одновременно понятиями и образами. Создание комплекса задач с учетом принципа наглядности позволит развить внимание учащихся, повысить эффективность обучения за счет привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. При разработке комплекса задач с практическим содержанием можно использовать различные средства наглядности: натуральные технические объекты, действующие приборы и модели, самодельные приборы и установки, бытовые приборы и принадлежности, таблицы: кодограммы технических объектов и др. Использование наглядности способствует переходу ученика к очередной ступени его развития, стимулирует переход от конкретно образного и наглядно-действенного мышления к абстрактному, словесно-логическому.

Приведем примеры задач с практическим содержанием.

Что может случиться с проводом, если сила тока превысит допустимую норму? Как избежать негативных последствий?

Комнату размером 5×6×3 м обогревает электрический камин мощностью 2 кВт. За сколько времени температура в комнате повысится от 10 до 18°С? Удельная теплоемкость воздуха 103 Дж/(кг–°С), его плотность 1,3 кг/м^3.

Имеются две одинаковые электрические лампочки. К одной из них от батарейки карманного фонарика подведены железные провода, а к другой – медные (провода имеют одинаковую длину и площадь поперечного сечения). У какой лампочки будет ярче светиться нить накала? Полученный ответ проверьте экспериментально.

В квартире имеются две электролампы по 60 Вт, одна на 40 Вт. Каждую из них включают на 4 ч в сутки. Определите стоимость израсходованной за месяц электроэнергии при тарифе 6 копеек за 1 кВт/ч.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Теория и методика обучения физике в школе. Частные вопросы / под. ред. С.Е. Каменецкого. М.: Academia, 2000. 380 с.
2. Тулькибаева Н.Н. Методические основы обучения учащихся решению задач по физике : дис. … д-ра пед. наук. Челябинск, 1990. 467 с.
3. Каменецкий С.Е., Орехов В.П. Методика решения задач по физике в средней школе. 3-е изд. М.: Просвещение, 1987. 335 с.
4. Усова А.В., Еулькибаева Н.Н. Практикум по решению физических задач. 2-е изд. М.: Просвещение, 2001. 206 с.
5. Бухарова Г.Д. Задачи с производственно-техническим содержанием как одно из средств реализации политехнического принципа при обучении физике : дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 1987. 217 с.

ROLE OF PROBLEMS WITH PRACTICAL CONTENT IN SUCCESSFUL TEACHING PHYSICS TO SCHOOL-STUDENTS

© 2015

S.K. Rustamova, senior lecturer of Chair of Physics
Ganja State University, *Ganja (Azerbaijan*)

Keywords: physical problem with practical content; physical experiment; teaching physics to school-students.

Abstract: The paper studies the opportunities for application of problems with practical content in teaching physics at school. The research emphasizes the importance and effectiveness of use of such problems as a tool for formation of theoretical knowledge and practical skills development. The rules for selection and sample physical problems with practical content are presented.

УДК 372.851

АВТОРСКИЕ РАБОЧИЕ ТЕТРАДИ – ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

© 2015

Н.И. Светлова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика и информатика»
Чувашский филиал Московского гуманитарно-экономического института, Чебоксары (Россия)
Л.Н. Васильева, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Телекоммуникационные системы и технологии»
Н.И. Мерлина, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Дискретная математика и информатика»
Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, Чебоксары (Россия)

Ключевые слова: средства обучения; рабочая тетрадь; математическое моделирование; пропедевтика; междисциплинарная связь; предметно-знаковое средство.

Аннотация: В статье раскрывается актуальность и методическое обоснование внедрения в процесс обучения бакалавров экономического направления рабочей тетради по математическому моделированию. Приводится структура рабочей тетради и анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались идеи этой разработки. Представлен анализ педагогического эксперимента. Новизна исследования заключается в разработке варианта рабочей тетради по дисциплине «Методы оптимальных решений» основной образовательной программы вуза для бакалавров по направлению подготовки «Экономика».

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Профессиональная подготовка студентов, индивидуализация их обучения являются актуальными проблемами образовательного процесса в условиях учебно-познавательной деятельности учащихся, осуществляемой в ходе взаимодействия с преподавателем. Педагогическая практика профессиональной подготовки будущих экономистов в области математического моделирования показала, что преподаватели осознают необходимость особого внимания к методологии обучения и «подбору наиболее эффективных образовательных технологий, методик проведения занятий, ресурсов, обеспечивающих преподавание, необходимых для действительного формирования заявленных в основных образовательных программах (ООП) компетенций» [1].

Успешная реализация учебного процесса, как показывают научные исследования и опыт преподавания дисциплин естественнонаучного цикла, невозможна без изменения учебной деятельности студентов на занятиях, что в последнее время вызывает интерес к созданию инновационных образовательных технологий, для успешной реализации которых требуется соответствующее учебно-методическое обеспечение.

Современная педагогическая наука и новые технологии обучения (методы, приемы, средства, формы организации учебного процесса) ориентируют на формирование личности, имеющей собственные взгляды на события и процессы, готовой к постоянному самообразованию и самосовершенствованию, умеющей критически мыслить и воспринимать различные точки зрения, компетентной и лично ответственной за степень развития собственных компетенций. Таким образом, в настоящее время для того, чтобы дисциплины естественнонаучного цикла в вузах вызывали интерес и повысилось качество освоения Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), нужно изменить не только отношение к преподаванию дисциплин, но и технологию работы на занятиях. Назрела необходимость организации учебного процесса по компетентностно-ориентированному учебному плану с использованием новых разработок и созданием совокупности средств обучения на практических и лекционных занятиях к учебной программе каждой дисциплины, по каждой теме. Кроме того, третье поколение государственных стандартов эффективность деятельности образовательного учреждения оценивает не по наличию учебно-методического комплекса, а по продуктам его освоения обучающимися [2]. Одной из таких разработок являются авторские рабочие тетради, включающие и пропедевтическую работу, которые позволяют варьировать технологию обучения математическому моделированию экономических процессов, по дисциплине «Методы оптимальных решений» (МОР) при подготовке бакалавров по направлению «Экономика». Понимание сущности ведущих идей, понятий и методов математического моделирования играет важную роль при формировании профессиональной компетентности будущих экономистов и является одним из средств формирования ее специальных компетенций, к которым мы относим информационно-аналитическую, финансово-экономическую и научно-исследовательскую [3]. Авторская рабочая тетрадь по математическому моделированию экономических процессов по дисциплине МОР является основой фонда оценочных средств.

Авторская рабочая тетрадь представляет собой набор заданий по пропедевтическому и основному курсу, по основным изучаемым темам. Ее можно рассматривать как эффективное дидактическое

средство, как средство развития познавательной активности на практических занятиях, а также использовать для организации самостоятельной работы студентов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Обучению студентов математическому моделированию посвящены работы Н.А. Бурмистровой [4; 5], О.О. Замкова [6], М.А. Чошанова [7], А.Д. Мышкиса [8] и др. Ими рассматривались приемы обучения моделированию путем решения профессионально-ориентированных задач. Однако на сегодняшний день необходимо учитывать следующие аспекты: разноуровневость знаний и слабая подготовка абитуриентов по школьной математике; недостаточная сформированность навыков самостоятельной работы [9]. Это побудило нас подробно рассмотреть и исследовать проблему создания и внедрения рабочей тетради математического моделирования с элементами пропедевтического обучения. В вопросах создания и применения дидактических средств в процессе обучения можно выделить таких ученых, как А.А. Виландеберк [10], Ю.Г. Татур [11] и др., в области биологии – И.С. Степаненко [12], в области истории – Е.А. Привалова [13] и др., химии – Р.В. Шиленков [14] и др., в области математического моделирования – Е.Г. Найденышева [15].

В настоящее время анализ традиционных рабочих тетрадей показывает, что в образовательном процессе вуза они выполняют роль методических указаний, содержат систему заданий и контрольные вопросы, лабораторные работы, выполняют информационную или контролирующую функции. Для формирования системных знаний необходимо учитывать учебно-междисциплинарные прямые связи, которые в учебных программах вузовского обучения реализуются недостаточно. Один из исследователей Ю.А. Самарин считает, что междисциплинарные связи являются высшим уровнем умственной деятельности, поскольку они позволяют подойти к рассматриваемому явлению в разных системах связей, то есть рассматривают явление диалектически [16].

Таким образом, рассматривая межсистемные и междисциплинарные ассоциации, особое внимание следует уделить решению проблемы взаимосвязи в обучении.

Формирование целей статьи (постановка задания). Важность дидактических функций предметно-знаковых средств обучения с учетом учебно-междисциплинарных прямых связей (рабочая тетрадь по математическому моделированию с элементами пропедевтики) определила актуальность проблемы комплексного обеспечения ими процесса обучения. Таким образом, цель нашего исследования – проанализировать влияние внедрения авторских рабочих тетрадей на экономическом факультете в качестве эффективного средства обучения бакалавров математическому моделированию.

Методическим обоснованием создания авторских рабочих тетрадей по дисциплинам «Методы оптимальных решений» (МОР) и «Математические методы исследования экономики» (ММИЭ) являются следующие факторы:

- по итогам многолетней практики работы на сегодняшний день, к сожалению, наблюдается разноуровневость знаний и слабая подготовка абитуриентов по школьной математике; недостаточная сформированность навыков целенаправленной организации умственного труда и самостоятельной работы;
- внедрение в учебный процесс авторских рабочих тетрадей с элементами пропедевтического обучения повышает продуктивность обучения и способствует более качественному решению профессионально-ориентированных задач, что позволяет в полной мере сформировать профессиональные компетенции;
- при реализации компетентностного подхода внимание должно уделяться не только усвоению определенного объема знаний и обработке умений, но и глубокому их осмыслению, освоению и практической обработке, самостоятельному поиску ответов на поставленные вопросы;
- широкий диапазон требований стандартов при недостатке учебных часов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В ходе обучения бакалавров Чувашского филиала Московского гуманитарно-экономического института (ЧФ МГЭИ) по дисциплине МОР нами была предпринята попытка внедрения в учебный процесс авторских рабочих тетрадей по математическому моделированию экономических процессов с элементами пропедевтики.

Структура рабочей тетради состоит из пяти блоков. Для каждого блока разрабатываются специальные типы задач, при решении которых студенты расчленяют весь процесс мышления на отдельные операции. В рабочих тетрадях математического моделирования экономических процессов по каждой теме представлены задания с межпредметной связью. Для правильного решения таких заданий необходимо вспомнить материал, изученный ранее. Таким образом, первый блок – «Пропедевтический». Цель разработки такого блока задач – формирование основных математических понятий, представлений, умений для подготовки студентов к изучению методов и приемов математического моделирования экономических процессов; выравнивание навыков использования математического аппарата; создание условий для творческой деятельности и развития личности студентов, развития памяти, внимания, мышления и т. п. Модель преемственности отдельных глав математических методов и моделей представлена на рисунке 1 [17].

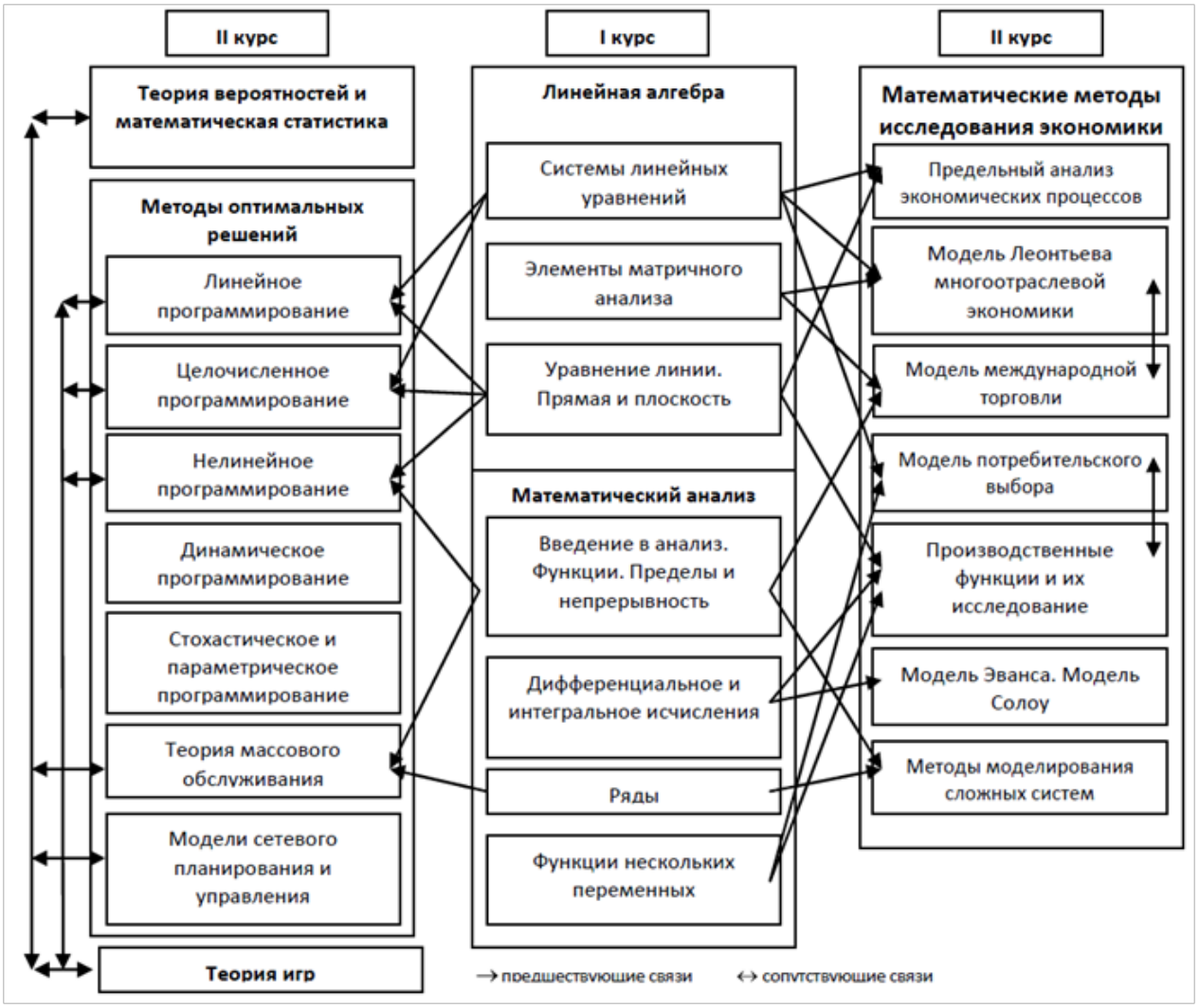


Рис. 1. *Модель преемственности отдельных глав математических методов и моделей*

Второй блок – «Основной». Сюда входят задания различного характера: традиционные, профессионально-ориентированные задачи и задачи, решаемые с помощью информационных технологий.

Третий блок – «Исследовательский». Сюда входят задания исследовательского характера в области выбранного профессионального направления [18]. Этот блок заданий направлен на активизацию деятельности правого полушария мозга, т. е. на развитие творческого мышления студентов. Цель – ознакомить обучаемых с основными методами научного познания [19]. Студенты дома самостоятельно должны провести теоретические и статистические исследования и представить отчет в отдельной тетради.

Четвертый блок – «Проверь себя». Сюда входят задачи для самостоятельного решения и тестовые задания.

Пятый блок – «Информационный». Включает список рекомендуемой литературы по изучаемой дисциплине, который может заинтересовать студентов и послужить стимулом к дальнейшему развитию познавательной деятельности и творческой активности.

В рабочей тетради математического моделирования экономических процессов отсутствуют ответы. Это сделано с целью самостоятельного нахождения правильного решения.

Итак, авторская рабочая тетрадь по математическому моделированию экономических процессов с элементами пропедевтики представляет собой информационный блок, включающий основные определения, теоремы, формулы и алгоритмы решения задач; набор заданий разной направленности (пропедевтическое, основное, профессионально-ориентированное с применением информационных технологий и исследовательское) и сложности в соответствии с календарно-тематическим планированием; развивающее предметно-знаковое средство обучения как на практических занятиях, так и во время самостоятельной работы студентов; средство обучения, направленное на систематическое выполнение заданий; продукт учебной деятельности студентов, позволяющий оценить работу преподавателей по формированию специальных и ключевых компетенций будущих экономистов.

Часть заданий (пропедевтический блок задач) студенты выполняют во внеаудиторное время, на пропедевтическом курсе [17]. Основной блок задач и задачи профессионально-ориентированного характера рассматриваются на практических занятиях, часть блока идет в качестве домашней работы с последующей проверкой. Такая форма работы повышает продуктивность обучения, а также помогает студентам работать в индивидуальном темпе. Как отмечает один из исследователей Н.Е. Эрганова [20], целью создания рабочих тетрадей является формирование умения осуществлять учебную деятельность, обеспечение качественного усвоения учебного материала и навыков самостоятельной работы и активизация учебно-познавательной деятельности. Функции рабочей тетради: обучающая, развивающая, формирующая и контролирующая.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. С целью проверки влияния внедрения авторских рабочих тетрадей по математическому моделированию на образовательный процесс нами был проведен педагогический эксперимент. Учебный процесс по дисциплине МОР в одной группе второго курса экономического факультета (экспериментальная группа – ЭГ) организовывался в течение года с использованием в качестве средства обучения авторских рабочих тетрадей, а во второй группе (контрольная группа – КГ) обучение осуществлялось по традиционной методике. Во всех группах обучение математическому моделированию осуществлялось согласно одному и тому же учебному плану.

Данное исследование проводилось в течение двух лет (анализировались данные двух потоков студентов за 2014 и 2015 годы). Средние показатели по предмету говорят о положительной динамике использования рабочих тетрадей математического моделирования по дисциплине «МОР» (данные 2015 года) (рисунок 2).

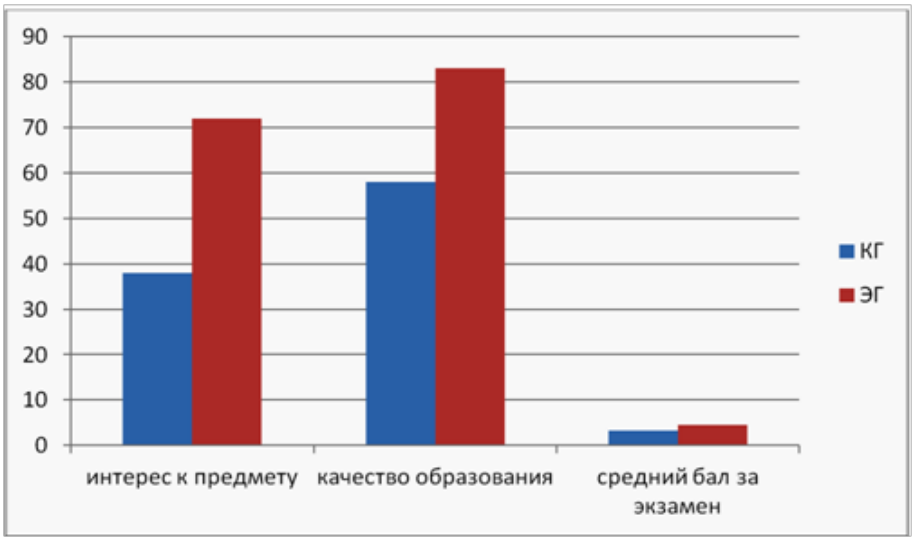


Рис. 2. *Динамика изменения качества образования*

Анализ результатов эксперимента выявил не только количественные, но и качественные различия. Студенты экспериментальной группы стали более эффективно осваивать ведущие идеи, понятия и методы математического моделирования экономических процессов. Проверка эффективности экспериментальной методики осуществлялась посредством проведения контрольных работ, тестирования и по результатам экзамена.

Таким образом, рабочая тетрадь математического моделирования, на наш взгляд, является одним из эффективных предметно-знаковых дидактических средств профессиональной подготовки будущих бакалавров-экономистов в области математического моделирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Котлобовский И.Б., Караваева Е.В., Зырянов В.В., Ковтун Е.Н., Синяков А.В., Телешова И.Г., Коршунов С.В. Мониторинг эффективности внедрения ФГОС: задачи и критерии // Высшее образование в России. 2012. № 8-9. С. 3–14.
2. Подгрушная Т.С. Контрольно-обучающие программы, как средство педагогического контроля в образовательном процессе вуза // Сибирское медицинское обозрение. 2013. № 2. С. 97–99.
3. Светлова Н.И., Мерлина Н.И. Модель формирования профессиональной компетентности будущих экономистов в процессе обучения математическому моделированию в вузе // В мире научных открытий. 2014. № 3.1. С. 480–493.
4. Бурмистрова Н.А. Имитационные методы анализа экономических процессов // Информационные технологии в образовании. Ч. 2. М.: Изд-во МИФИ, 1999. С. 292–294.
5. Бурмистрова Н.А. Обучение студентов моделированию экономических процессов при реализации интегрированной функции курса математики в финансовом колледже : дис. … канд. пед. наук. Омск, 2001. 196 с.
6. Замков О.О., Толстопятенко А.В., Черемных Ю.Н. Математические методы в экономике. 3-е

изд. М.: Дело и Сервис, 2001. 368 с.
7. Чошанов М.А. Гибкая психология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1997. 152 с.
8. Мышкис А.Д. Элементы теории математических моделей. М.: УРСС, 2004. 191 с.
9. Светлова Н.И. Математическое моделирование в экономике, управлении, образовании // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Калуга: Эйдос, 2015. С. 241–247.
10. Виландеберк А.А., Шубина Н.Л. Новые технологии оценки результатов обучения (уровневое образование). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 91 с.
11. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20–26.
12. Степаненко И.С., Радаева О.А., Новикова Л.В., Костина Ю.А. Рабочая тетрадь для лабораторных занятий по частной микробиологии, общей и частной вирусологии // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 5. С. 166–167.
13. Привалова Е.А. Рабочие тетради как средство повышения эффективности учебного процесса: на материале истории : дис. … канд. пед. наук. Кемерово, 2002. 179 с.
14. Шиленков Р.В. Влияние использования рабочей тетради с дифференцированными заданиями на развитие самостоятельности учащихся при индивидуализации обучения химии : дис. … канд. пед. наук. М., 2004. 258 с.
15. Найденышева Е.Г. Математические методы в экономике. Рабочая тетрадь. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2014. 52 с.
16. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 504 с.
17. Светлова Н.И. Обучение бакалавров экономического направления математическому моделированию в вузе : дис. … канд. пед. наук. Орел, 2013. 206 с.
18. Васильева Л.Н. Принципы личностно-деятельностного подхода, реализуемые при решении профессионально ориентированных задач // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 2. С. 132–136.
19. Белоруссова Е.В. Рабочая тетрадь по дисциплине – средство развития познавательной активности и организации самостоятельной работы студентов // Педагогика: традиции и инновации: материалы V междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 106–108.
20. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения. М.: Академия, 2007. 158 с.

AUTHOR'S WORKBOOKS ARE THE EFFECTIVE TOOL OF TRAINING IN MATHEMATICAL MODELING OF ECONOMIC PROCESSES

© 2015

N.I. Svetlova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Mathematics and computer sciences"
Chuvash Branch of Moscow Humanitarian and Economics Institute, Cheboksary (Russia)
L.N. Vasileva, PhD (Pedagogy), senior lecturer of Chair
"Telecommunication systems and technologies"
N.I. Merlina, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor of Chair
"Discrete mathematics and computer sciences"
Chuvash I.N. Ulyanov State University, Cheboksary (Russia)

Keywords: teaching media; workbook; mathematical modeling; propaedeutics; interdisciplinary relation; subject and sign means.

Abstract: The paper reveals the relevance and methodical reasons for introduction of a workbook on mathematical modeling into the process of training bachelors of the economic educational program. The author gives the workbook structure, the analysis of the last researches and publications concerning this theme and the analysis of pedagogical experiment. The research novelty consists of the development of a workbook version for the "Methods of optimal solutions" discipline of the principal educational program for the Bachelors of Economics.

УДК 378.147: 811

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДИСТАНЦИОННО: «PRO» И «CONTRA»

© 2015

Н.В. Сидакова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: иностранный язык; традиционное образование; дистанционное обучение; инновационные технологии; интерактивные формы обучения.

Аннотация: В современных условиях традиционный подход к обучению иностранным языкам претерпевает коренные изменения. Значительно повышается статус иностранных языков в системе высшего профессионального образования в силу постоянно совершенствующихся информационных и коммуникационных технологий. С традиционных форм передачи иноязычного знания акцент перемещается на освоение технологических ресурсов и методик дистанционного обучения. В его основе лежит максимально реальная коммуникативная ситуация, осуществляемая посредством письменного и устного взаимодействия коммуникантов. Обучаемому необходимо получить набор языковых навыков, который представляет собой конгломерат знаний по всем направлениям избранной специальности в сочетании с иностранным языком и включает помимо общеупотребительной лексики изучение специальной терминологии – так называемого тезауруса. Как всякое нововведение, дистанционное обучение имеет свои достоинства и недостатки. Подход к системе дистанционного образования в режиме «pro» и «contra» («за» и «против») предполагает отслеживание положительных сторон и недостатков в сфере обучения иностранным языкам, что позволяет регулировать сам процесс и добиваться оптимальной эффективности его функционирования.

В эпоху высоких технологий проблема обучения иностранным языкам стоит как никогда остро и требует пристального внимания сегодня более чем когда-либо. Анализ существующих методик и научных исследований, а также психолого-педагогическое осмысление проблемы указывают на особую актуальность выявления личностно-развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык», поиска путей для создания ее обновленной модели.

Традиционный подход к обучению, проверенный десятилетиями, безусловно, не утратил права на существование. Но в современных условиях меняется статус иностранных языков в системе высшего профессионального образования, так как происходит процесс интенсивного развития единого образовательного пространства на основе постоянно совершенствующихся информационных и коммуникационных технологических средств.

Длительные попытки овладеть правилами употребления единиц иностранного языка, грамматическими нормами по сложившимся методикам и учебникам зачастую остаются бесплодными. В настоящее время традиционный подход уже заметно потеснили альтернативные концепции и оригинальные методы обучения.

Расширение технологических ресурсов и повсеместное использование сети Интернет позволяют внести коррективы в формы и методы обучения иностранным языкам в высшей школе. Широкое применение информационно-коммуникационных технологий в образовании привели к смене парадигмы: объем знаний расчленяется на порции, акцент с традиционных форм передачи знаний переносится на освоение методов дистанционного обучения, которое может быть как альтернативой традиционному обучению, так и прекрасным дополнением к нему, выгодно расширяющим «классические» формы организации образовательного процесса.

Дистанционное обучение достаточно инновационно и переживает период своего становления, сопровождающийся обширным применением на практике и социологическими исследованиями по обоснованию повышения его эффективности. К настоящему времени уже сложились более четкие представления о системе дистанционного обучения как о социокультурном феномене и его возможностях на общедоступном уровне и уровне профессионального образования в высшей школе. Но научные основы дистанционного обучения сегодня находятся в стадии активного формирования. В этом, на наш взгляд, заключается актуальность данного исследования [1].

В психолого-педагогической литературе сегодня активно обсуждаются идеи использования дистанционного обучения в высшем профессиональном образовании. К исследованию этого феномена обращаются зарубежные ученые: Р. Деллинг, Дж. Даниел, Д. Киган, О. Петере, К. Смит, Б. Холмберг и др., отечественные ученые Ю. Н. Афанасьев, А. А. Ахаян, Д. А. Богданова, Я. А. Ваграменко, Т. П. Воронина, М. П. Карпенко, Т. Н. Носкова, А. Е. Петров, Е. С. Полат, О. К. Тихомиров, А. В. Хуторской, Д. В. Чернилевский и др.

В научном и образовательном сообществе каждый ученый, освещающий эту тему, имеет свое видение данной проблемы.

К примеру, А. А. Андреев предлагает следующее определение: дистанционное обучение – это синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателями и обучающимися [2].

Т. П. Зайченко усматривает в дистанционном обучении высокую экономическую эффективность. Для многих стран мира система дистанционного обучения сегодня является составным компонентом общенациональной образовательной системы. Широкая практика и результаты внедрения дистанционного обучения в различных странах

показывают его высокую экономическую эффективность и целесообразность в удовлетворении образовательных потребностей широких слоев населения. Именно этим обстоятельством объясняется высокий интерес к дистанционному обучению во всем мире [3].

Е. Р. Полат отмечает, что дистанционное обучение обеспечивает возможность оперативной передачи на любые расстояния информации любого объема, любого вида (визуальной и звуковой, статичной и динамичной, текстовой и графической), хранение ее в памяти компьютера в течение нужного времени, редактирование, обработку, распечатку и т. д. [4].

В основе дистанционного обучения иностранным языкам лежит максимально реальная коммуникативная ситуация общения, осуществляемая посредством телекоммуникационного письменного и устного взаимодействия коммуникантов. Следовательно, первым и одним из наиболее значимых свойств дистанционного обучения является обеспечение реального процесса общения, которое возможно осуществлять как в письменной, так и в устной форме. На это указывают А.А. Андреев и М.Ю. Бухаркина [2; 5].

Многолетний опыт работы в вузе и преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах позволил сделать вывод, что ранее весь процесс обучения сводился к правильному употреблению лексикограмматических структур, накоплению лексических единиц и языковых формул, передаче некоторого объема страноведческих знаний.

Важнейшим показателем современного обучения является наличие в учебном процессе методических приемов, которые способствовали бы формированию профессиональной компетентности студентов, а это вызывает необходимость перемещения акцентов в обучении иностранным языкам на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения дискуссий. Речь идет о реализации речевого акта говорения в процессе коммуникации, а следовательно – об одном из наиболее оптимальных стратегических приемов – использовании коммуникативных технологий [6].

Особое внимание сегодня акцентируется на внедрении технологий дистанционного обучения, которое может быть как альтернативой традиционному обучению, так и прекрасным дополнением к нему, выгодно расширяющим классические формы организации образовательного процесса [7, 8].

Дистанционное образование возможно без обязательного посещения студентом вуза. Все виды материалов доступны в системе Интернет: учебники, пособия, словари, справочники, а лекции проходят с помощью вебинаров, онлайн-конференций и чат-занятий.

Обучаемому необходимо получить набор языковых навыков, который представляет собой конгломерат знаний по всем направлениям избранной специальности в сочетании с иностранным языком и включает помимо общеупотребительной лексики, изучение специальной терминологии так называемого тезауруса. Отсюда возникает необходимость междисциплинарных связей, невозможность преподавания иностранного языка в отрыве от профильных дисциплин. В рамках реализации языковой и профессиональной программы интернет-технологии открывают перед студентами большие возможности для ознакомления с зарубежным опытом в сфере избранной специальности.

Популярность дистанционного обучения объясняется рядом особенностей. Прежде всего, дистанционное обучение отличается широкой демократичностью, так как им могут воспользоваться люди разного уровня образования, социального положения и различных возрастов. Следует отметить доступность такого обучения практически для каждого человека, имеющего в своём распоряжении компьютер или мобильное устройство, находящиеся в пределах досягаемости вещания и доступа в Интернет. Это и оперативная передача любой информации на любое расстояние, доступ к различным источникам информации (в том числе аутентичной), многочисленные конференции через сеть по всему миру. Для обучающегося также имеется возможность выбора курса в соответствии со своей специальностью, интересами и способностями, достижения цели обучения, которая предполагает не просто овладение иностранным языком, а обучение иноязычной культуре. Это достигается путем равнозначности и взаимосвязанности всех аспектов обучения. Придерживаясь такой установки, педагог участвует в формировании личности обучаемого, что, несомненно, является положительной стороной.

Особенно привлекательны возможности гипертекста для целей обучения иностранным языкам. Гипертекстовый принцип доступа к информационному ресурсу уже сам по себе обладает дидактическим потенциалом. Этот потенциал связан, с одной стороны, непосредственно с семантическим аспектом информации, доступ к которой организуется. А с другой стороны, с возможностью выбора оптимальной, в обучающем смысле, структуры этого доступа. Следовательно, гипертекст как один из инструментов доступа к информации в сети может рассматриваться и как инструмент овладения знаниями при условии профессионально-педагогического подхода к подбору и структурированию обучающей информации [9].

Изучающие иностранный язык знают, сколько времени непродуктивно тратится на поиски нужного слова в словаре, его значения, грамматической формы в справочнике, подходящего упражнения для закрепления знаний или выработки навыков, как важна своевременная подсказка. В обучающих курсах, созданных на основе гипертекста, такую работу берёт на себя компьютер [10 – 12].

Однако не все так гладко, как может показаться непрофессионалу. Компьютер – машина, не обладающая разумом и чувством языка. Из множества значений слова при переводе он выдает первое из списка (это уже сложность выбора), существительные французского и других языков предлагает без артиклей, обозначающих род (это грубое нарушение норм языка), не всегда выстраивает правильный порядок слов в предложениях или даже в словосочетаниях, а иногда и путает языки (заявление не голословно: автор сталкивался с этим казусом при работе с латинским языком).

Большим минусом при постижении иностранного языка является отсутствие оперативной индиви-

дуальной обратной связи между обучаемым и педагогом, что существенно ограничивает дидактические возможности, поскольку отсутствует *живая* коммуникация. Существуют и другие погрешности в работе с методиками дистанционного обучения иностранным языкам. Но эти недостатки не столь значительны, если реализуется принцип активной положительной психологической атмосферы взаимопонимания и активного взаимодействия. Основная идея этих методик одинакова: лучший способ обучения – это общение. Одним из значительных моментов описанных методик является также создание дополнительной мотивации, обеспечивающей повышенную заинтересованность обучаемых в процессе обучения.

Следует упомянуть, что в современных методах иноязычного обучения дистанционно большую роль играет самостоятельная познавательная деятельность пользователей, ибо это способствует лучшему усвоению полученных знаний.

Таким образом, степень эффективности будет определяться тем, насколько удачной будет методика обучения иностранным языкам, учитывающая реальные навыки, способности и мотивацию пользователей в сочетании с техническими и дидактическими возможностями компьютерных телекоммуникационных сетей.

Кроме того, современные гипертекстовые сетевые системы предоставляют пользователю возможность оперативного доступа к режиму электронной почты. Это означает, что, работая с курсом, обучающийся имеет возможность обратиться за консультацией к преподавателю и обсудить возникшие вопросы.

Следует обратить внимание на то, что работа с таким курсом будет носить ярко выраженный коммуникативный, деятельностный характер. Это обстоятельство делает дистанционное обучение иностранным языкам с использованием компьютерных сетей особенно привлекательным с точки зрения его эффективности.

Таким образом, даже весьма общий анализ технических возможностей компьютерных телекоммуникационных сетей по реализации информационного обмена между объектами и субъектами учебного процесса показывает, что дидактический потенциал сетей для целей дистанционного обучения, прежде всего, связан с возможностью активной коммуникативной деятельности обучаемого, являющейся важнейшей составной частью обучения иностранным языкам [11; 13; 14].

Как всякое нововведение, дистанционное обучение имеет свои достоинства и недостатки.

К несомненному множеству достоинств дистанционного обучения необходимо отнести следующие:

– способствование реализации права человека на образование;

– доступность обучения для желающих, позволяющая получить дистанционное образование в любом вузе, независимо от временного пояса и географического положения;

– свобода доступа к информационным ресурсам вуза и сети Интернет, быстрая доставка учебных материалов в электронной форме;

– гибкость обучения, позволяющая выбрать любой из предоставляемых дисциплинарных курсов по иностранным языкам; доступность обучающих материалов в системе Интернет: учебников, пособий, словарей, справочников, а также помощь онлайн-лекций, вебинаров, конференций, чат-занятий;

– обучение иноязычной культуре, страноведению и другим равнозначным и взаимосвязанным аспектам языка;

– получение навыков самостоятельного поиска, переработки и систематизации информации; самостоятельности регламентирования времени и продолжительности занятий;

– ознакомление и использование зарубежного опыта профессионалов, носителей языка, знакомство со специальной терминологией и овладение специфическим словарем (тезаурусом) в сфере избранной специальности;

– использование информационных и телекоммуникационных технологий, предоставляющих широкие возможности для интенсификации процесса обучения иностранным языкам, его оптимизации и переструктурирования в целях значительной экономии учебного времени и более рационального его использования;

– социальное равноправие, подразумевающее равные возможности получения дистанционного образования как для физически здоровых людей, так и для лиц с ограниченными возможностями;

– удобство для детей, вынужденных часто менять место жительства в связи со спецификой работы их родителей (геологов, военных, строителей и др.), для которых система дистанционного обучения позволяет проходить обучение по одной программе и с постоянным контингентом преподавателей;

– интерактивное взаимодействие между преподавателем и студентом как интегральный элемент процесса обучения;

– благоприятные условия для творческого самовыражения: ведения блогов, обмена личными сообщениями на форуме и т. д.

Обширный список положительных качеств, характеризующих дистанционное обучение иностранным языкам, можно продолжить. Однако существует ряд его отрицательных характеристик. По сути, ярко выраженных недостатков, которые значительно понижают позицию дистанционного обучения иностранным языкам, методика не имеет. Возможно, в ней есть недочеты, но они не выражены столь явно, как положительные качества:

– отсутствие индивидуальной обратной связи между обучаемым и педагогом, живой коммуникации, что является категорически необходимым условием для успешного освоения иностранного языка и существенно ограничивает дидактические возможности пользователя;

– как следствие, отсутствие речевого акта в устной форме, что лишает преподавателя возможности формировать коммуникативную компетентность с соблюдением норм речевого общения, этикета, навыков ведения диалога в профессиональной сфере с носителями языка;

– невозможность использования любых способов общения: информационного – устного обмена мыслями, интерактивного – взаимодействия двух сторон на базе какой-либо деятельности; овладения невербальными средствами общения: позами, дистанцией, мимикой и жестами;

– отсутствие человеческого фактора, способствующего формированию модели современного профессионала с учетом индивидуального, личностно ориентированного подхода к обучению и воспитанию, определяющего позитивный психологический климат в работе с аудиторией;

– невозможность (или невысокая вероятность) получения навыков устного перевода профессиональной направленности, а также регулирования способностей написания тезисов, статей, рефератов, аннотаций, докладов, рецензий и т. п. на иностранном языке;

– ощутимый недостаток в производстве точного электронного перевода и построения фраз при передаче смысла высказываний пользователя;

– отсутствие профессионально разработанных обучающих электронных курсов и программ, удовлетворяющих международным требованиям, в силу недостаточно активного привлечения квалифицированных специалистов на сегодняшний день, что объясняется новизной и малоизученностью дистанционной системы передачи знаний;

– отсутствие соответствующей технической оснащенности студента или другого пользователя в силу низких финансовых возможностей, что препятствует доступу к источникам получения образовательных материалов (электронных учебников, видеоматериалов, интернет-ресурсов и т. д.).

Подход к системе дистанционного образования в режиме «pro» и «contra», интеграция интернет-ресурсов в учебный процесс являются уникальной возможностью для иноязычного образования, позволяют регулировать сам процесс и добиваться оптимальной эффективности его функционирования.

Вышеизложенные тезисы являются, с нашей точки зрения, научной новизной данного исследования.

Дальнейшая разработка теоретических основ и практических решений проблемы дистанционного образования в сфере обучения иностранным языкам является перспективным направлением, требующим интенсификации существующих методик и технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сидакова Н.В., Блиева Ж.М. Исторические предпосылки и перспективы дистанционного обучения в высшей школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 207–210.
2. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : дис. … д-ра пед. наук. М., 1999. 289 с.
3. Зайченко Т.П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения. СПб.: Астерион, 2004. 188 с.
4. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения // Информатика и образование. 2001. № 6. С. 38–42.
5. Бухаркина М.Ю. Телекоммуникационные проекты и их специфика // Телекоммуникация в учебно-воспитательном процессе в школе. М., 1993. С. 33–46.
6. Сидакова Н.В. Профессионально-компетентностная модель иноязычного обучения: пути формирования в условиях многоуровневого образования. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2012. 180 с.
7. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Роль дистанционного образования в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 10-12.
8. Ахметова Д.З. Обеспечение качества дистанционного обучения в призме личностного развития обучающихся // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 55-58.
9. Ершов А.П. Человек и машина. М.: Знание, 1985. 32 с.
10. Кисарин А.С. Дистанционное обучение иностранному языку: плюсы и минусы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 7-2. С. 95–98.
11. Нестеров Д.В. Дистанционное обучение иностранному языку. URL: refoteka.ru/r-76199.html.
12. Дидактические основы компьютерного обучения / отв. ред. В.А. Извозчиков. Л.: ЛГПИ, 1989. 202 с.
13. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы. М.: Знание, 1986. 80 с.
14. Карташова В.Н. Компьютерный лингвотренажер как средство самообразования студентов вуза // Актуальные проблемы лингвистического образования: сб. материалов V междунар. науч. конф. Самара: Изд-во Самарской гуманит. акад., 2009. С. 12–18.

FOREIGN LANGUAGE IN DISTANT EDUCATION: «PRO» AND «CONTRA»

© 2015

N.V. Sidakova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Foreign Languages”

K.L. Khetagurov North Ossetian State University, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: foreign language; traditional education; distant learning; innovation technologies; online forms of teaching.

Abstract: In modern conditions, the traditional approach to teaching foreign languages is undergoing fundamental changes. The status of foreign languages in the higher education system has significantly increased owing to constantly improving information and communication technologies. The focus moves from the traditional forms of learning a foreign language to the development of technological resources and distant learning techniques. It is based on the real communicative situation performed by means of written and oral interaction between communicants. The students need to get a set of language skills which is a conglomerate of knowledge in all areas of the chosen specialty in combination with a foreign language, and apart from the common vocabulary includes the study of special terminology – the so-called thesaurus. Like any innovation, distant learning has advantages and disadvantages. The approach to the system of distant education in the mode of «pro» and «contra» (“pros” and “cons”) involves monitoring of the positive aspects and shortcomings in the field of teaching foreign languages that allows adjusting the process itself and achieving maximum efficiency of its functioning.

УДК 378.147

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2015

О.Н. Стогниева, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английского языка для экономических и математических дисциплин
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва (Россия)

Ключевые слова: средства обучения; структура индивидуальности ученика; индивидная подструктура индивидуализации; субъектная подструктура индивидуализации; личностная подструктура индивидуализации; индивидуализированный раздаточный материал.

Аннотация: В статье обосновывается необходимость учета индивидуальных особенностей учащихся при обучении иностранному языку, рассматриваются различные подходы к осуществлению процесса индивидуализации, а также описывается структура индивидуальности ученика, которая включает в себя индивидные, субъектные и личностные свойства учащихся. Индивидные свойства учащихся представлены в структуре индивидуальности в виде задатков и способностей. Субъектные свойства личности представляют учащегося как субъекта деятельности и показывают, насколько у него развито умение работать индивидуально. Личностная подструктура включает несколько компонентов: личный опыт, контекст деятельности, сферу желаний, интересов, склонностей, эмоционально-чувственную сферу, мировоззрение, статус личности. Опора на данные свойства личности является методически релевантной для вызова коммуникативной мотивации. А средством, учитывающим все компоненты трех подструктур индивидуальности учащихся, может стать индивидуализированный раздаточный материал (ИРМ). ИРМ является особым типом учебных средств, предназначенным для осуществления индивидуализации учебного процесса и учитывающим индивидные, субъектные и личностные свойства учащихся в индивидуальной, парной и групповой формах работы в классе и дома. Структурными компонентами ИРМ являются: установка (речевая задача), цель которой – мотивация к высказыванию; материальные средства, создающие содержательную или смысловую базу высказывания; памятки и алгоритмы, показывающие технологию выполнения речевой задачи; опоры, которые помогают осуществлять высказывание в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся. Каждый из компонентов ИРМ в той или иной степени направлен на осуществление личностной, субъектной или индивидной индивидуализации.

Обучение иностранному языку требует индивидуального подхода в большей степени, чем какому-либо другому предмету. Это объясняется тем, что индивидуален не только процесс овладения (он не менее индивидуален и при обучении другим предметам), но, что самое главное, индивидуален сам объект усвоения – речь человека как продукт и как процесс. Во-первых, индивидуальна мотивация, то есть разные люди реагируют на разные стимулы по-разному. Во-вторых, речь индивидуальна в содержательно-смысловом плане, поскольку каждый человек выражает в речи самого себя. В-третьих, «речь индивидуальна и как способ выражения и формулирования мысли» [1, с. 19].

Что касается требования учитывать индивидуальные особенности учащихся в процессе обучения, то это очень давняя традиция. К вопросу учета личности в обучении обращались многие ученые.

В работах А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева, Т.Н. Мазурик, В.А. Крутецкого, М.Г. Каспаровой, Б.М. Теплова подчеркивается, что необходимость индивидуализации обучения обусловлена способностями, являющимися индивидуальными особенностями обучаемых, которые «ориентируют учителя в индивидуальном подходе к учащемуся» [2, с.43].

Одним из важных направлений в реализации индивидуального подхода является учет свойств высшей нервной деятельности субъекта учения (то есть ученика). На это неоднократно указывали И.П. Павлов, Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, В.С. Мерлин [3] и др. Изучение особенностей внимания, памяти, мышления входило в предмет исследования Б.Г. Ананьева [4], В.А. Артемова [5], З.И. Калмыковой, В.И. Кулюткина [6] и др. Изучение личности ученика дает возможность прогнозировать успешность его учебной деятельности, находить наиболее действенные формы влияния, что в результате приводит к управлению познавательной деятельностью.

Возможность индивидуализации, суть которой заключается в формировании индивидуального стиля учебной деятельности, изучалась Е.А. Климовым и В.С. Мерлиным. Они показали, как индивидуальный стиль учебной деятельности, вырабатываемый на почве типологических свойств, помогает человеку успешно учиться.

Под индивидуальным стилем авторами понимается система индивидуальных приемов и способов решения задачи, определяемых комплексом природных особенностей человека. Если у ученика выработан индивидуальный стиль учебной деятельности, значит, он наилучшим образом приспособился, адаптировался к условиям обучения, используя свои индивидуально-типологические особенности.

Следует отметить работу М.К. Акимовой и Т.В. Козловой [7], в которой они выделяют такой критерий индивидуализации, как ориентация на уровень достижений школьника. В основе этого критерия лежит предложенное Л.С. Выготским понятие «зона ближайшего развития», которое определяется как «большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве» [8, с. 248]. Естественно, что у учащихся одного возраста могут быть разные показатели как актуального развития, так и зоны ближайшего развития. Но, по мнению авторов, обучение может быть развивающим

только в том случае, «если оно соответствует уровням развития ученика, а это достигается только с помощью индивидуального подхода [7, с. 47].

Особое место занимают работы А.А. Бударного, А.А. Кирсанова, Е.С. Рабунского, касающиеся специфики процесса индивидуализации как «системы воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [9, с. 138].

М.Л. Вайсбурд и Е.А. Кузьмина, говоря о проблеме индивидуализации в обучении иностранному языку, выделяют психологические типы учеников (эмоционально неустойчивые экстраверты; эмоционально устойчивые экстраверты; экстраверты, постоянно стремящиеся доминировать в общении; эмоционально устойчивые интроверты и т. д.), знание которых позволяет «создавать благоприятные условия для подготовки школьников к естественной мотивации» [10, с. 5], а также оказывать помощь именно тем учащимся, которые в первую очередь нуждаются в ней.

Н.В. Кириллова и Ф.К. Савина полагают, что для активации личностного потенциала необходимо задействовать мотивационный фактор, основанный на познавательном интересе учащихся. «Познавательный интерес, хорошо осознаваемый личностью, служит результативным побудителем, который действует на всех этапах учебной деятельности, определяя смысл деятельности» [11, с. 11]. Познавательный интерес, по мнению авторов, относится к тем проявлениям личности, на которое ориентируется гуманное обучение, поэтому развитие склонностей, способностей личности каждого обучаемого определено направлением личностного подхода в образовании.

Ряд работ посвящен роли учителя в процессе индивидуализации. Осознание будущими учителями главной специфики личностно-ориентированного подхода в обучении является одним из важных вопросов в исследованиях И.В. Никитиной и Е.А. Рыжковой. В частности, отмечается, что «…созданию личностно-ориентированной системы в обучении способствует такой подход к его организации, при которой цели, содержание учебного материала, формы взаимодействия учителя и учеников «работают» на важное назначение такого обучения – сделать ученика субъектом учебного процесса» [12, с. 26].

Эта же проблема рассматривается в работе И. Унта «Индивидуализация и дифференциация обучения». Автор подчеркивает, что индивидуализация лишь тогда выполняет свою подлинную цель, когда учащийся выступает уже не как объект, а как субъект обучения, то есть «исходя из своей индивидуальности, ученик находит в содержании и процессе обучения соответствующие его интересам и способностям цели и возможности их самостоятельной реализации в собственной учебной деятельности» [13, с. 68].

Обобщив все вышесказанное, можно выделить несколько подходов к осуществлению процесса индивидуализации:

- учет индивидуальных психологических особенностей;
- ориентация на уровень достижения;
- учет возрастных особенностей;
- формирование индивидуального стиля деятельности;
- развитие способностей;
- учет познавательных возможностей.

Данные подходы к решению проблемы индивидуализации в дидактике не вызывают у нас возражений, так как учет индивидуальных особенностей, уровня обученности и других факторов является определяющим в создании условий индивидуализации процесса обучения. Но это только одна сторона рассматриваемого вопроса.

При детальном рассмотрении вышеперечисленных подходов мы пришли к выводу, что все они не исключают, а взаимодополняют друг друга. В полной мере можно говорить об индивидуализации лишь в том случае, если учитываются все названные критерии. Именно поэтому мы считаем необходимым обратиться к работе В.П. Кузовлева «Основы профессиональной культуры», где автор предлагает учитывать не только все вышеназванные критерии, но и другие факторы, имеющие большое значение при обучении речевому высказыванию.

В основе исследования В.П. Кузовлева лежит понятие «индивидуальность ученика» и ее структура, состоящая из трех подструктур: индивидной, личностной и субъектной. Под индивидуализацией при коммуникативном обучении иностранному языку понимается соотнесенность приемов обучения с личностными (при их ведущей роли), субъектными и индивидными свойствами каждого ученика [14, с. 46]. Соответственно выделяются три вида индивидуализации: индивидная, субъектная и личностная.

Рассмотрим, в чем находит выражение каждый из видов индивидуализации при обучении речевому высказыванию.

Одним из компонентов в структуре индивидуальности является индивидная подструктура. Индивидные свойства учащихся представлены в структуре индивидуальности в виде задатков и способностей. Для учителя иностранного языка различия в индивидной подструктуре учеников выступают как объективная данность (у различных учеников различные способности к запоминанию, фонематический слух, интонационные способности, речемыслительные способности и т. п.), с которой не только нужно считаться, но и развивать ее. Индивидная индивидуализация в первую очередь призвана служить учету и развитию способностей к иноязычной речевой деятельности.

Нельзя сказать, что раньше этому не уделяли внимания. Так называемое дифференцированное обучение строится как раз в основном на подборе индивидуальных заданий соответственно уровню способностей (обычно их выделяют три: низкий, средний, высокий). Однако получается, что учитель подбирает задания соответственно уровню обученности (даже учеников делит на слабых, средних, сильных), а это не одно и то же. При

дифференцированном подходе не используется профилактическая функция индивидуализации, адаптационная функция противопоставляется развивающей, поэтому дифференциация учащихся еще более усугубляется, не учитываются их сильные стороны, усиливается обособленность, что для обучения общению пагубно. Стратегия коммуникативности предполагает включение в процесс обучения специальной программы, задача которой – планомерно развивать необходимые для данного типа обучения способности.

Следующим компонентом структуры индивидуальности является субъектная подструктура. Выделение данной подструктуры принципиально, так как свойства человека как индивида и личности проявляются только будучи включенными в структуру свойств человека как субъекта деятельности. Для обучения иноязычному говорению учет субъектных свойств учеников важен потому, что у каждого ученика есть свой способ, прием овладения знаниями, своя учебная стратегия, индивидуальный стиль деятельности.

К сожалению, в практике преподавания иностранных языков субъектной индивидуализации уделяется недостаточное внимание. Индивидуальные задания для учеников со слабо развитыми субъектными свойствами почти не содержат описания алгоритмов оптимального выполнения заданий. В результате много времени на уроке непроизвольно расходуется из-за того, что ученики не умеют быстро и организованно работать: рационально выполнять упражнения различных типов, с различными опорами (вербальными, схематическими, изобразительными), выполнять домашние задания и т. д.

Без субъектной индивидуализации не выполняется одно из назначений методики – учить учиться, не развивается способность к самообразованию. Между тем субъектная индивидуализация особенно нужна ученикам со слабыми способностями к иностранному языку. Для того чтобы справиться с определенными заданиями в общем для всего класса режиме, группе слабых учащихся необходимо уметь работать с опорами различного рода, уметь с их помощью запускать «компенсаторный механизм» [15, с. 28].

Если при обучении другим предметам считается приемлемым тот факт, что ученики работают каждый в своем темпе, то при обучении иноязычному говорению такая форма организации учебного процесса имеет отрицательные последствия: речевой коллектив разваливается, и каждому приходится учиться общению вне общения, в лучшем случае общаясь только с учителем (1–2 минуты за урок).

Специфика субъектной индивидуализации состоит в том, что она предусматривает применение дидактических средств, различных по форме, учитывающих своеобразие приемов учебной деятельности ученика, но приводящих в конечном счете к одинаковым результатам по возможности за равные промежутки времени. Одними из таких средств являются памятки или алгоритмы поведения ученика – специальные советы учащимся, содержащие описания оптимального выполнения каждого вида задания, например, памятки по общению, по работе в парах, группах, по ведению тетрадей и т. д. Вооружение учащихся совокупностью необходимых рациональных приемов учения и поведения требует систематической и целенаправленной работы, следовательно, при обучении иноязычной речевой деятельности наряду с индивидной необходима и субъектная индивидуализация [14, с. 25].

Последним компонентом, который занимает центральное место в структуре индивидуальности ученика, согласно В.П. Кузовлеву, является личностная подструктура.

В своей деятельности личность есть совокупность всех общественных отношений. Человеческий индивид становится личностью не сразу после рождения, а только пройдя этап социализации и овладев личным опытом. В этом и состоит принципиальное отличие личностной подструктуры от индивидной. Причем именно личностные свойства составляют ядро индивидуальности и ее сущность. Личностные же свойства человека наиболее тесно связаны с его речевой деятельностью и деятельностью общения, поэтому в методических целях нам необходимо это учитывать.

Личностная подструктура включает несколько компонентов: личный опыт, контекст деятельности, сферу желаний, интересов, склонностей, эмоционально-чувственную сферу, мировоззрение, статус личности, которые являются методически релевантными для вызова коммуникативной мотивации или, другими словами, мотивируют порождение речевого высказывания.

Так как любая деятельность – это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с объективной действительностью, и человек как субъект действительности организует и направляет ее, то активность субъекта – необходимое условие в деятельности речевого общения [16, с. 14].

Так, например, учет контекста деятельности позволяет: 1) организовать полноценное речевое партнерство; 2) воспринимать иностранный язык как средство общения, ибо обсуждаются реальные события; 3) повысить веру в успех, так как ученик принимает участие в обсуждении актуальных событий, которые его действительно волнуют, и, следовательно, он учится выражать свои собственные мысли, формируя в себе способность использовать иностранный язык для реализации своих речевых потребностей.

Обращение к личному опыту ученика обеспечивает эмоциональное включение личности ученика в речевую деятельность. Как указывает А.А. Леонтьев, «личный опыт – своего рода сплав собственного индивидуального опыта, опыта других людей и опыта общественного» [17, с. 212]. На физиологическом уровне это достигается за счет того, что при соотнесении учебных заданий с опытом ученика происходит «оживление» прежних динамических структур, относящихся к более раннему периоду жизни учеников. При этом оживляется целый набор раздражителей, пробуждается запечатленный в мозговой коре реальный индивидуальный опыт личности. Поэтому подлинным достоянием

ученика становится лишь тот речевой материал, который при усвоении глубоко коснулся его опыта, вошел в сферу его непосредственного общения. В методическом плане учет личного опыта позволяет не только стимулировать речевые поступки учеников, но и прогнозировать их содержание, что дает возможность своевременно обеспечивать учеников необходимым языковым материалом.

Цель учета сферы желаний, интересов и склонностей заключается в том, чтобы за счет опоры на устойчивые интересы, желания и склонности личности поддерживать ситуационный интерес, ведущий к возникновению коммуникативной потребности. Учащиеся с первых шагов должны воспринимать иностранный язык как средство удовлетворения своих интересов в различных областях действительности, то есть в его исконной функции. Именно опора на наличные, уже имеющиеся интересы приводит сначала к опосредованному интересу, а через него при определенных условиях и к непосредственному интересу к предмету.

Что касается эмоционально-чувственной сферы, то перед методикой стоит задача развивать у учащихся при помощи иноязычных средств свои чувства, переживания, свое отношение к событиям, другим людям, добиваясь при этом по возможности точного и желаемого изменения в «смысловом поле реципиента» (термин А.А. Леонтьева). Для этого учителю необходимо владеть приемами актуализации чувств в форме переживания определенных эмоциональных состояний.

В подростковом возрасте (12–15 лет) формируется относительно устойчивая направленность личности [18, с. 297–298]. У каждого учащегося уже существуют установившиеся взгляды на жизнь, на те или иные действия, поступки людей. Они редко остаются пассивными, когда сталкиваются с взглядами, противоречащими их собственным. Возникает ситуация спора, поэтому активность, проявляемая в данном случае, – это речевая активность, то есть то, к чему мы стремимся. Именно поэтому необходим учет мировоззрения учащегося, которое характеризуется как «совокупность принципов, взглядов, убеждений, определяющих направление деятельности и отношение к действительности отдельного человека, социальной группы, класса и общества в целом» [19, с. 247]. Это позволит каждому учащемуся проявлять свою индивидуальность в процессе учения, что соответствует целям истинно коммуникативного обучения.

Без учета статуса личности ученика учителю невозможно индивидуализировать свои контакты с учениками и контакты учеников друг с другом, то есть создать должный психологический климат общения, который способствовал бы подключению компонентов личностной подструктуры к речевой деятельности учащихся. Статус личности в самом общем понимании означает положение личности в группе. Он зависит от двух факторов: его свойств как партнера по учебной деятельности, то есть делового статуса, и его свойств как партнера по общению, то есть речевого статуса. Учителю необходимо знать как деловой, так и речевой статус учеников. Деловой статус значим там, где учебная деятельность доминирует над деятельностью общения. Деловые качества ученика как партнера по учению особенно значимы на этапе формирования навыков при организации совместной работы. Учет делового статуса поможет организовать взаимопомощь при работе над текстом, при выполнении домашнего задания и т. д. Учет речевого статуса особенно необходим на завершающем этапе работы над темой, когда на первый план выдвигается деятельность общения.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что структура индивидуальности состоит из трех подструктур, которые при всей их специфичности взаимно обусловлены и тесно взаимосвязаны, что проявляется в интегративности как главном качестве индивидуальности. Вследствие этого, также тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены и виды индивидуализации. Так, например, взаимодействие субъектной и индивидной индивидуализации проявляется в том, что индивидуальный стиль учебной деятельности невозможно сформировать без учета способностей и других компонентов индивидной подструктуры. С другой стороны, развитие способностей происходит эффективнее, если ученики владеют рациональными приемами выполнения деятельности.

Но при обучении иноязычному говорению указанные подструктуры играют неравнозначную роль. Ведущей является личностная индивидуализация. Это объясняется, во-первых, ее центральным местом в общей структуре индивидуальности ученика; во-вторых, наиболее тесной связью личностных свойств человека с его речевой деятельностью; в-третьих, личностным характером общения, моделируемым на уроке; в-четвертых, тем, что без личностной индивидуализации становится невозможной и индивидная, и субъектная индивидуализация.

Развитие качеств речевого высказывания во многом зависит от того, насколько удалось найти средства, стимулирующие речевые поступки учащихся. Эффективно решить эту проблему позволяет концепция индивидуализации процесса обучения, учитывающая индивидные (задатки, способности), субъектные (приемы овладения знаниями, разработка учебной стратегии) и личностные свойства (контекст деятельности; личный опыт; сфера желаний, интересов, склонностей; эмоционально-чувственная сфера; мировоззрение; статус личности) учащихся в обучении.

Средством, учитывающим все компоненты всех трех подструктур индивидуальности учащихся, может стать индивидуализированный раздаточный материал (ИРМ). ИРМ является особым типом учебных средств, предназначенным для осуществления индивидуализации учебного процесса и учитывающим индивидные, субъектные и личностные свойства учащихся в индивидуальной, парной и групповой формах работы в классе и дома.

Структурными компонентами ИРМ являются: установка (речевая задача), цель которой – мотивация к высказыванию; материальные средства, создающие содержательную или смысловую базу высказывания; памятки и алгоритмы, показывающие технологию выполнения речевой

задачи; опоры, которые помогают осуществлять высказывание в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся. Каждый из компонентов ИРМ в той или иной степени должен быть направлен на осуществление личностной, субъектной или индивидной индивидуализации.

Осуществлению личностной индивидуализации способствует установка – информативная соотнесенность с компонентами личностной подструктуры и предлагаемые материальные средства (содержательные и смысловые).

Индивидная индивидуализация находит свое отражение в опорах – словесных и схематических, которые позволяют любой категории учащихся («сильным», «средним», «слабым»), несмотря на степень развитости способностей, эффективно справляться с предложенными заданиями.

Реализации субъектной индивидуализации способствует наличие алгоритмов и памяток по выполнению разных видов заданий, что помогает постепенно овладеть ими и в дальнейшем полностью отказаться от них. Памятки особенно необходимы, если индивидуализированное задание предлагается впервые. Наряду с опорами они помогают компенсировать недостающие способности работать в одном режиме с классом. Ведь многое зависит от того, насколько правильно учащиеся умеют работать с карточкой ИРМ.

Наличие или отсутствие тех или иных компонентов структуры ИРМ, а также их объем зависят, во-первых, от степени развитости способностей и учебных умений учащихся, во-вторых, от степени их владения иностранным языком и, в-третьих, от степени развития речевого умения. Чем выше степень развитости речевого умения, тем в более свернутом виде представлены компоненты ИРМ.

Раздаточный материал не может считаться индивидуализированным и пригодным для работы, если при его составлении не учтены в необходимой мере особенности трех подструктур индивидуальности ученика, и главным образом личностной. Личностная индивидуализация должна присутствовать в каждой карточке с ИРМ, в то время как наличие двух других видов индивидуализации определяется особо в каждом отдельном случае. Их отсутствие, равно как и неоправданное включение, значительно снижает эффект обучения.

Эффективность использования ИРМ была проверена в ходе опытного обучения, которое проводилось на базе негосударственного образовательного учреждения нового типа «Центр гуманитарного образования» (г. Сургут) в течение 3 месяцев (72 учебных часа) в 3 группах учащихся 10–11 классов (всего 38 человек), в каждой из которых имелось примерно равное количество «сильных», «средних» и «слабых» учащихся.

Контроль опытного обучения осуществлялся в три этапа: предварительный срез, который определял исходный уровень развития речевого умения учащихся; промежуточный срез, который дал возможность проследить за динамикой становления речевого умения с помощью ИРМ; итоговый срез констатировал результаты исследования.

Каждый срез проводился на основе последовательно предъявляемых речемыслительных задач пяти видов (сообщение, объяснение, одобрение, осуждение, убеждение), уравненных по сложности.

Было проанализировано 570 высказываний учащихся с точки зрения целенаправленности, содержательности и логичности. Именно эти параметры высказывания являются наиболее проблемными в плане обучения. Динамика овладения этими качествами с помощью ИРМ показала, что данный вид учебных средств способен воздействовать на становление речевого умения. Отмечен высокий прирост итоговых показателей у «средних» и «слабых» учащихся. Инертность и незаинтересованность, присутствовавшие в высказываниях учащихся контрольных групп, а также в высказываниях учащихся на предварительном срезе уступили место заинтересованности, заметно увеличилось количество фраз, способных воздействовать на собеседника. Опираясь на информационно насыщенный материал ИРМ и задания в нем, учащиеся стали высказываться более содержательно, соотнося предлагаемые факты с личным опытом, контекстом деятельности, интересами, желаниями. На итоговом срезе высказывания отличались более широким тематическим охватом, привлечением большого количества фактов реальной действительности, т. е. более высокой степенью аргументированности; приобрели эмоциональную окраску. За период опытного обучения учащиеся научились более плавно переходить от одной мысли к другой, избегать повторов; увеличилось количество придаточных предложений и фраз, регулирующих высказывание. Итоговый срез также констатировал рост объема речевого продукта.

Представим результаты исследования в таблице 1.

Таблица 1. *Сводная таблица показателей прироста качеств речевого высказывания*

Категории учащихся	Прирост показателя целенаправленности высказывания, %	Прирост показателя содержательности высказывания, %	Прирост показателя логичности высказывания, %
«Сильные»	+6,9	+52,2	+29,2
«Средние»	+11,0	+92,8	+66,6
«Слабые»	+13,5	+90,0	+58,3

Данные таблицы свидетельствуют о значительном приросте показателей всех исследуемых качеств речевого высказывания. Таким образом, проведенное опытное обучение полностью подтвердило эффективность индивидуализированного раздаточного материала при обучении речевому высказыванию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978. 159 с.
2. Каспарова М.Г. Развитие иноязычных способностей как основа индивидуализации обучения иностранному языку // Иностранные

языки в школе. 1988. № 5. С. 43–47.
3. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 254 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. Ордена Ленина гос. ун-та им. А.А. Жданова, 1968. 339 с.
5. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 279 с.
6. Кулюткин Ю.Н. Личностный фактор развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 23–34.
7. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход // Новое в жизни, науке, технике. Серия: Педагогика и психология. 1992. № 3. С. 45–57.
8. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии // Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 248.
9. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. Казань: Татар. кн. изд-во, 1980. 207 с.
10. Вайсбурд М.Л., Кузьмина Е.В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному устноречевому общению // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 5.
11. Кириллова П.В., Савина Ф.К. Познавательные интересы студентов как ориентир личностного подхода в обучении // Личностно-ориентированное обучение и воспитание. Волгоград: Изд-во Волгогр. ун-та, 1994. С. 11–13.
12. Рыжкова Е.А. Проблемы воспитания коммуникативной культуры педагога // Личностно-ориентированное обучение и воспитание. Волгоград, 1994. С. 25–27.
13. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 192 с.
14. Кузовлев В.П. Основы профессиональной культуры. Липецк: ЛГПИ, 1997. 34 с.
15. Кузовлев В.П. Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации : дис. … канд. пед. наук. Липецк, 1981. 240 с.
16. Кузьмина Е.В. Особенности индивидуального подхода к ученику при обучении иноязычному устноречевому общению на основе учебно-речевых ситуаций : дис. … канд. пед. наук. М., 1996. 256 с.
17. Леонтьев А.А. Речь и общение // Общая психология. 2-е изд. М.: Просвещение, 1977. С. 210–229.
18. Божович Л.И. Устойчивость личности, процессы и условия ее формирования // Проблемы психологического развития и социальная психология: тезисы 18 Междунар. психолог. конгресса. Т. 1. М., 1966. С. 297–298.
19. Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя. 3-е изд. М.: Политиздат, 1975. 496 с.

INDIVIDUAIZATION AS A MODERN REQUIREMENT IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

© 2015

O.*N. Stognieva*, PhD (Pedagogy), senior lecturer of Chair of the English Language for Economic and Mathematical Disciplines
National Research University "Higher School of Economics", Moscow (Russia)

Keywords: teaching techniques; the structure of the learner's individuality; individual substructure of individualization; subjective substructure of individualization; personality substructure of individualization; individualized handouts.

Abstract. The paper emphasizes the importance of considering individual characteristics of the students learning a foreign language, and analyzes various approaches to implementing of individualized techniques. The structure of student's individuality and its components – individual, subjective and personal – are described. Students' individual characteristics are represented within the individual substructure by the students' inborn abilities. Subjective personality traits represent the students as the subject of activity and show how much their ability to work independently is developed. The personality substructure includes a few components: personal experience, activity context, scope of desires, interests, aptitudes, emotional and sensual sphere, world outlook, and personal status. Reliance on the personal properties of the individual is methodically relevant for arousing communicative motivation. Individualized handouts (IH) may serve as a tool that takes into account all the components of the three substructures of the learner's individuality. An IH is a special type of training tools designed for individualization of the learning process. It takes into account the inborn abilities to language acquisition, learning skills and personality traits of students in individual, pair and group forms of work in terms of classroom and home studies. The component structure of individualized handouts includes the following: instruction or a verbal task, which causes a motivation to speech production; material resources that create meaningful or semantic framework of a statement; checklists and algorithms helping to make a speech production technology more effective; prompts which help to produce an utterance depending on the individual language skills of a student. Each of the components of the IH is aimed, to various extents, at implementation of the three substructures of individualization – individual, subjective, and personality.

УДК 37.013.42

ВЫРАБОТКА ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ИДЕИ НА ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОСНОВЕ

© 2015

В.Л. Техти, соискатель кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: российский патриотизм; воспитание; гражданственность; гражданское общество; многонациональность.

Аннотация: Важнейшей задачей современной российской школы является воспитание высокого чувства патриотизма и культуры межэтнических и межнациональных отношений. Процесс становления гражданской идентичности и патриотизма нынешних старшеклассников происходил на непростом фоне обострившихся социально-политических процессов в России, что привело к необходимости выработки осознанной патриотической идеи на поликультурной основе с учетом особенностей ее реализации в различных регионах федерации и при условии взаимодействия различных этносов. В результате формирование и развитие чувства патриотизма и гражданской позиции у подрастающего поколения сводилось к разовым отдельным мероприятиям, которые, не отмечая уже факт отсутствия научного обоснования, очень часто были лишены целенаправленности, смыслового содержания и структуры, внутренней логики. Следовательно, значимость исследования проблемы патриотического воспитания современной молодежи определяется девальвацией личностных приоритетов, ведущих направлений развития патриотического воспитания подрастающего поколения в современных условиях.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современная Россия представляет собой государство с уникальной национальной и политической структурой, которую нельзя игнорировать при разработке модели личности с высоким уровнем чувства патриотизма и гражданственности. Социально-экономические и политические процессы, получившие импульсивный характер в России с середины 80-х годов прошлого столетия, привели к необходимости осмысления выработки программы патриотического воспитания на поликультурной основе, что, по мнению В.И. Супруна, привело к образованию у понятия «россияне» нового смысла – «граждане России любой национальности», тогда как в официальных словарях отмечается, что этот термин является устаревшим и высоким синонимом к понятию «русские» [1, с. 195–198]. Возникновение слова «россиянин» указывает на возрождение идеи, которая в некотором смысле является контаминацией между понятием *новой этнической общности – советского народа* и американской моделью. Вместе с тем, подчеркивая особенности национальной осознанности гражданского патриотизма, необходимо иметь в виду специфику ее реализации в различных регионах Российской Федерации, условия взаимодействия и взаимоотношения различных этносов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Проблема патриотического воспитания современной молодежи, формирования чувства патриотизма и гражданственности рассмотрена в научно-педагогических, философских, социологических исследованиях (Л.С. Балкарова, А.Ю. Белогуров, З.И. Валиева [2, с. 63–66], Е.Г. Демьянова, Л.Л. Супрунова, В.К. Кочисов, М.М. Карданова, О.Ю. Стрелова и др.), отражена роль и положение национально-регионального компонента в патриотическом воспитании обучающихся в общеобразовательных учреждениях (Е.А. Баландина [3, с. 106–109], Е.А. Батуева, М.Г. Буловинцева, А. Быков, А.Н. Вырщиков, Р.Б. Карабашева, М.Б. Кусмарцев, С.К. Колодезников, О.М. Кривошапкина, В.И. Лутовинов, Т.В. Сафонова, О.Н. Черных и др.). Все большего внимания за последнее время в рамках данного направления заслуживает взгляд на патриотическое воспитание как на важнейшую общечеловеческую ценность, интегрирующую не только социальный, но и нравственный, духовный, культурно-исторический и другие компоненты (Н.К. Беспятова, Т.С. Буторина Т.А. Касимова, С.В. Марзоев, Т.А. Орешкина, И.А. Пашкович и др.).

Формирование целей статьи (постановка задания). В научных исследованиях гражданское и патриотическое воспитание, как свидетельствует анализ вышеперечисленных подходов, представлено достаточно полно. Однако иногда прослеживается неоднозначность понимания эпистемологии патриотического воспитания: сущности, ведущих целей и задач, принципов и структуры построения, содержания относительно новых культурных и социально-политических условий. Можно отметить также недостаточную разработанность проблем, связанных с осмыслением образа современного российского гражданина, патриота своей большой и малой Родины, что не позволяет разрешить противоречие в понимании ключевых терминов «патриот» и «гражданин», «патриотизм» и «гражданственность», а это, в свою очередь, мешает разработке системы патриотического воспитания. В связи с этим цель данной статьи автор видит в частичном решении вопросов, которые раскрывают общие пути и средства реализации процесса патриотического воспитания подрастающего поколения на поликультурной основе. Эффективное использование в учебно-воспитательном процессе национальных ценностей и приоритетов дает возможность успешно решать образовательно-воспитательные, педагогические, социокультурные задачи.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Совершенствование системы патриотического воспитания как одной из основ духовно-нравственного единства гражданского общества, важнейшей общечеловеческой ценности, обеспечивающей развитие Российской Федерации как сво-

бодной демократической державы, формирование у ее граждан высокого патриотического самосознания, чувства верности и долга перед Отечеством, готовности к защите Конституционного законодательства, выступает основной целью государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». Программа является обновленным вариантом ранее реализуемых государственных программ патриотического воспитания граждан РФ, способствует непрерывному развитию процесса формирования патриотического сознания подрастающего поколения на основе инновационных технологий воспитания патриотизма в современных условиях. В соответствии со стратегическими государственными задачами по обеспечению устойчивого и стабильного социального развития, укрепления обороноспособности страны, Программа устанавливает основные направления развития системы патриотического воспитания российских граждан [4].

Реализация государственных программ патриотического воспитания граждан Российской Федерации, начиная с 2001 года, позволила создать систему патриотического воспитания и обеспечить её устойчивое функционирование. Итогом реализации государственных программ стала тенденция углубления в массовом сознании населения понимания российского патриотизма как духовного ориентира и важнейшего ресурса развития современного российского общества. Этот духовный ориентир предполагает возрождение героического прошлого России, обладающего богатейшим воспитательным потенциалом, основанным на познании боевых и трудовых традиций, исторических свершений в борьбе за свободу и независимость Отчизны, многогранных исторических, этнографических и культурных корней исторического развития российского общества, опыта участников Великой Отечественной войны и военных конфликтов. Весь ресурс, накопленный за героические годы борьбы и труда, активно используется в целях патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Он и в дальнейшем будет являться основой разработки, апробации и внедрения инновационных технологий формирования у современных поколений граждан России идеалов и опыта служения Отечеству, готовности к его защите.

Таким образом, основной целью патриотического воспитания подрастающего поколения выступает воспитание духовно-нравственного, убежденного патриота, бескорыстно любящего Родину, преданного своему Отечеству, готового нести службу своим трудом и защищать достойно его интересы.

Сегодня особенно отчетливо подтверждается аксиома, что процесс социализации подрастающего поколения происходит в сложных экономических условиях, в условиях ценностно-нормативной нестабильности, социально-политической неопределенности, которые испытывает вся образовательная система. Это говорит о том, что воспитание патриотизма и культуры межнациональных отношений является важнейшей задачей современной российской школы. Патриотическое воспитание в образовательной организации – это целенаправленный процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников, направленный на формирование патриотических чувств, развитие патриотических убеждений, устойчивых норм и правил патриотического поведения.

Проведенное нами исследование учителей, старшеклассников и их родителей ряда школ г. Владикавказа позволило раскрыть те жизненные ценности и приоритеты, которые необходимо использовать в качестве основы для воспитания чувства патриотизма и культуры межэтнических и межнациональных отношений. Результаты исследования показывают, что достаточно большое количество учащихся и родителей близки в оценке личной значимости таких жизненных ценностей и приоритетов, как материальный достаток, карьерный рост, успешная профессиональная деятельность, в то время как испытуемые из числа преподавателей, помимо успешной профессиональной деятельности, предпочтение отдают воспитанию детей и созданию крепкой благополучной семьи (таблица 1).

Таблица 1.*Оценка значимости жизненных ценностей и приоритетов учителей, учащихся, родителей (%)*

№ п/п	Названные жизненные ценности и приоритеты	учителя	учащиеся	родители
1	Материальный достаток	32,1	74,5	44,5
2	Карьерный рост	24,3	53,7	42,8
3	Успешная профессиональная деятельность	58,3	47,6	51,7
4	Благополучная крепкая семья	45,3	35,8	38,4
5	Доброжелательное отношение окружающих к тебе	41,7	21,4	33,8
6	Социализация детей	56,1	37,2	36,3
7	Ценности мировой художественной культуры	43,7	28,4	28,9
8	Самосовершенствование личности	26,8	13,6	22,3
9	Любовь и нравственное отношение к своему народу	32,7	11,2	27,7
10	Любовь к Родине	27,3	10,2	18,3

Таким образом, мы убедились, что жизненные ценности многие испытуемые связывают с семейным или личным благополучием, но не с чувствами гражданственности и патриотизма [1, с. 122].

Проведенный анкетный опрос допризывной молодежи и старшеклассников на предмет выявления идеалов и ценностей в современной молодежной сфере позволил определить пять групп ответов на вопрос: «Что Вы подразумеваете под общечеловеческими ценностями?» Результаты анкетирования позволили сделать вывод, что идеи гражданственности и патриотизма представлены в качестве общечеловеческих ценностей примерно у 3 % молодых людей (таблица 2).

Таблица 2. *Понятие об общечеловеческих ценностях в среде современной российской молодежи*

№ группы	Характеристика группы	Указанные испытуемыми качества	средний балл
I	моральные нормы, принципы и качества человека	гуманность, доброта, честность, милосердие, сочувствие, благородство, искренность, порядочность	72,3 %
II	культурно-эстетические ценности	воспитанность, интеллигентность, культурное наследие, искусство	11,9 %
III	религиозно-этические ценности	духовные ценности, библейские ценности, христианские заповеди, религиозность	8,4 %
IV	проявление человеческой индивидуальности	независимость, оригинальность, широта познаний, неповторимость, самостоятельность	6,5 %
V	политические и национальные ценности	национальная культура, любовь к родине, история отечества, традиции и обычаи, права и обязанности гражданина, свобода выбора	3,1 %

По всей вероятности, столь низкая оценка политических и национальных ценностей и приоритетов связана, прежде всего, с теми социальными процессами, которые переживало российское государство в последние десятилетия прошлого столетия, когда существенно снизился «авторитет государства», трансформировались общественные ценности и идеалы. Как писал популярный социолог К. Майгейм, каждое поколение несет на себе различимые ощутимые следы политических, социальных и экономических событий эпохи своей юности.

Проведенное экспериментальное исследование проблемы совершенствования патриотического воспитания современной молодежи позволило нам определить основные пути повышения эффективности воспитания чувства патриотизма у обучающихся. Это, в первую очередь, усиление воспитательного компонента в преподавании гуманитарных и общественных дисциплин путем расширения их научно-мировоззренческого и воспитательного потенциала сведениями национальной военно-патриотической, культурно-исторической, духовно-нравственной ориентированности; включение в их содержание биографических портретов известных политических и общественных деятелей, служащих образцом истинного патриотизма и высокой гражданственности. Влияние такого конкретизированного и интегрированного материала на эмоционально-чувственную и мотивационную сферы личности поможет школьникам сделать самостоятельный осмысленный выбор собственной модели поведения, ценностно-мировоззренческих ориентиров в гражданско-патриотической сфере.

Исследовательский и творческий характер кружковой работы также способствует активному участию в различных мероприятиях по патриотическому воспитанию. Важно, когда учащийся получает достоверную интересную информацию по истории и географии родного края, экологии, культуре, но еще значимее, когда он сам участвует в поисковой работе, находит ответы на задания, которые ему предлагает учитель на кружковом занятии. Например, учащиеся получили задания: найти малоизвестные сведения о знаменательных датах, составить списки и биографии ветеранов, известных людей, участников боевых действий, справочники о природных ресурсах, сведения о известных художниках, спортсменах, актерах, заслуженных учителях и других заслуженных людях – их земляках. В процессе мероприятия полезно проводить викторины, конкурсы ученических проектов, выставки, олимпиады.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Этнокраеведческий материал патриотического характера Осетии многообразен, интересен и доступен сознанию школьника. Исходя из этих позиций, следует отметить, что модель совершенствования патриотического воспитания порастающего поколения в условиях современных общеобразовательных организаций должна базироваться на поликультурной основе. Именно поликультурное воспитание и образование способствуют расширению «фонда действенных знаний» обучающихся, что позитивно влияет на воспитание патриотизма. Ориентировочной основой деятельности для эффективной организации патриотического воспитания учащихся на поликультурной основе является модель, включающая педагогическую проблему, цель, педагогический замысел, задачи, структурные составляющие и условия патриотического воспитания обучающихся, формы и методы патриотического воспитания, конечный позитивный результат.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Супрун В.И. Патриотическое и национальное – две константы современного россиянина // Мужество защитников Сталинграда – нравственная основа патриотизма молодежи России : материалы науч.-практ. конф. Волгоград, 1998. С. 195–198.
2. Валиева З.И. Специфика и сущностные характеристики патриотического воспитания учащихся в условиях Северо-Кавказского региона // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 63–66.
3. Баландина Е.А. Современные проблемы патриотического воспитания школьников младшего школьного возраста // Формирование традиций патриотизма : материалы науч.-практ. конф. Барнаул, 2015. С. 106–109.
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». URL: kdm44.ru/pages/patriotpr-2016-2020.html.

ELABORATION OF PATRIOTIC IDEA ON THE MULTICULTURAL BASIS

© 2015

V.L. Tekhti, applicant of Chair of pedagogy and psychology
K.L. Khetagurov North Ossetian State University, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: Russian patriotism; education; public spirit; civil society; multinationality.

Abstract: The most important task of modern Russian school is to develop the high sense of patriotism and culture of inter-ethnic and inter-national relations. The process of formation of civil identity and patriotism of the present high school students occurred against the background of sharpened social and political processes in Russia, which caused the necessity to develop the conscious patriotic idea on the multicultural basis taking into account special aspects of its implementation in different regions of the federation and under the conditions of various ethnic groups interaction. As a result, the formation and development of a sense of patriotism and civic position with the young generation were reduced to one-time individual activities that were often deprived of motivation, meaning content and structure, and the internal logic, not taking into consideration the absence of scientific evidence. Therefore, the importance of studying the problem of patriotic education of the youth is determined by the devaluation of personal priorities, major directions of patriotic education of the younger generation in the current context.

УДК 378.8: 514.18(045)

КОНТЕКСТНАЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛЬНАЯ ФОРМА ЧТЕНИЯ ЧЕРТЕЖА КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ

© 2015

Е.К. Торхова, старший преподаватель кафедры общеинженерных дисциплин
Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)

Ключевые слова: знаково-символьная форма информации; знаково-символьная запись; чтение чертежа; контекст профессиональной деятельности; пространственное воображение.

Аннотация: Компетентностный подход к организации профессиональной подготовки в высшей школе создал условия проектирования новых форм организации самостоятельной работы студентов. Особое место занимает подготовка к работе с профессиональными документами, имеющими графическую форму представления. В настоящей статье рассматривается совокупность приемов, применяемых при такого рода подготовке, а именно методика обучения чтению чертежа с использованием математических знаков и символов, а также контекста будущей профессиональной деятельности.

Введение в педагогическую практику высшей школы новой модели профессиональной подготовки, в которой результаты обучения направлены на формирование у выпускника вуза широкой социально-профессиональной компетентности, создало условия для поиска новых форм и приемов обучения. Сокращение количества аудиторных занятий и увеличение количества часов самостоятельной внеаудиторной работы студентов активизируют эти усилия.

Сложившееся понимание компетентности как качества личности, позволяющее достичь высокого уровня профессионализма, приводит к необходимости создания условий для самостоятельных активных действий студентов. Организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода предоставляет повод к пересмотру традиционно используемых способов и создает условия для проектирования новых.

Особое значение в подготовке бакалавров технико-технологического направления имеет формирование их способности и готовности к работе с профессиональными документами, имеющими графическую форму предъявления: машиностроительными и строительными чертежами, наглядными изображениями, планами, схемами и т. д.

Графическая подготовка будущих бакалавров технико-технологического направления, как правило, начинается в первом семестре с изучения курса начертательной геометрии. А это значит, начальный этап формирования графической компетенции как части профессиональных компетенций совпадает с очень непростым адаптационным периодом жизни студентов: периодом привыкания и приспосабливания бывших школьников к новым условиям обучения, а зачастую – и к бытовым.

Однако при всех трудностях адаптации следует отметить наличие у студентов достаточно устойчивой мотивационной направленности на будущую профессию. Молодые люди активно интересуются профессиональной областью выбранного ими инженерного направления. Они как бы «примеряют на себя» свою будущую профессию.

А.А. Вербицкий обратил внимание на то, что формы организации учебно-познавательной деятельности студентов не всегда адекватны формам профессиональной деятельности специалистов. Рассматривая проблемы активного обучения в высшей школе, А.А. Вербицкий предложил контекстный подход к организации учебно-познавательной деятельности студентов. В частности, им была предложена технология знаково-контекстного обучения, в которой системой дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, где студент выступает в качестве активного участника (субъекта) этого процесса. В этой технологии учебная информация, учебный материал предъявляется в виде учебных текстов как знаковых систем в контексте будущей профессиональной деятельности. При этом рассматриваются предметный и социальный контексты профессиональной деятельности, связанные с формированием профессионального и социального облика специалиста [1].

При традиционном изучении основных правил получения изображений профессионального чертежа рассматриваются элементы инженерных конструкций трехмерных объектов как автономно расположенные в пространстве геометрические объекты. Например, ребра физического объекта представлены как самостоятельно расположенные в пространстве линии, вершины инженерных изделий как точки проективного пространства. Изучая правила прямоугольного проецирования на плоскость проекций этих отдельных от реальных конструкций теоретических геометрических объектов, студенты зачастую не связывают их чертежи с профессиональными чертежами. Отсюда и складывающееся порой отношение студентов к решению задач, направленных на формирование навыков и умений прямоугольного проецирования, как к чему-то теоретическому и не особо важному в их подготовке. Вследствие чего, первокурсники не всегда выполняют весь рекомендуемый объем упражнений. Представленность же геометрических объектов проекционных задач (упражнений) в контексте инженерного проектирования позволяет повысить качество графической подготовки будущих бакалавров технико-технологического направления.

Изложение теоретического материала учебников как высшей, так и основной школы часто сопровождается записью, состоящей из условных изображений (символов, знаков, обозначений). Подобная условная запись представляет собой некое графическое изображение передаваемой информации, которое позволяет заменить вербальный (словесный) способ передачи на более сокращенный (компактный) вариант передачи.

Например, В.П. Моденов в учебном тексте по математике применяет условные обозначения «в виде логических схем» [2]. И.Н. Антипов и Л.С. Шварцбурд, обратив внимание на смысловое различие символа и обозначения, предложили классификацию математических символов, включив в их состав цифры, буквы латинского алфавита, условные изображения математических действий, скобки различной конфигурации и всевозможные знаки [3].

Знаково-символьная форма представления информации используется во многих учебных текстах разных дисциплин, в том числе и в начертательной геометрии. Чаще всего в текстах учебников и учебно-методических пособий знаки и символы используются как компактная форма представления часто повторяющейся информации. Кроме того, традиционно приемы такого предъявления информации применяются для тренировки математических способностей при решении алгебраических, и особенно геометрических задач. Однако подобная знаково-символьная форма информации не используется при решении графических задач, выполнение которых направлено, в свою очередь, на тренировку пространственного воображения и мышления.

Традиционно при выполнении графических задач применяется составление словесного описания последовательности выполнения изображений чертежа задания. Безусловно, составление алгоритмов начертания изображений поля чертежа как прием обучения имеет свои положительные стороны. В частности, этот прием способствует запоминанию последовательности действий формируемых графических навыков.

Однако для работы с производственными графическими документами профессионал должен быть широко осведомлен обо всех условностях чертежа и обладать хорошо развитой способностью к пространственному мышлению и воображению. Иначе говоря, по имеющимся на чертеже двухмерным изображениям и условным обозначениям специалист обязан достаточно быстро представить трехмерный образ этого технического объекта. На профессиональном сленге это звучит как «уметь читать чертеж».

Н.Ф. Талызиной в рамках исследования проблем программированного обучения была выдвинута теория поэтапного формирования умственных действий, в которой процесс обучения анализируется в единицах действий, а различные виды познавательной деятельности являются объектами управления. По ее мнению все входящие в действие операции обязательно должны приобрести речевую форму (внешнюю и внутреннюю) и быть усвоенными в ней. Автор считает, что речевая форма действия предоставляет новые возможности для его обобщения. Применительно к графике словесное описание последовательности операций позволяет обучающимся не только ее запомнить, но и понять логику этих манипуляций [4].

На основании вышесказанного, распространенный при изучении начертательной геометрии прием обучения можно назвать приемом проговаривания последовательности операций начертания изображений. Однако следует заметить, что студент может достаточно быстро запомнить последовательность выполнения изображений и при этом затрудняться в понимании содержания чертежа. Для воссоздания образа по имеющимся линиям и условным обозначениям чертежа необходима специально направленная тренировка.

На этапах формирования умственных действий, когда контролируется проговаривание про себя и внутренняя речь, можно предложить в качестве рефлексии знаково-символьную форму представления информации. Так как по данным Н.Ф. Талызиной в этом случае действие начинает быстро сокращаться и автоматизироваться, то условные изображения (в отличие от словесной формы) позволят гораздо быстрее зафиксировать последовательность внутренней речи. Кроме того, задания с использованием рефлексии умственных речевых операций можно предложить в контексте профессиональных действий. При этом можно контролировать формирование умения читать чертеж, т. е. понимание состава изображений чертежа. Тем самым предоставляется возможность фиксировать и направлять формирование и развитие способности к пространственному воображению и мышлению.

Подобные задания будут особо актуальны в начале изучения курса начертательной геометрии при знакомстве с правилами ортогонального чертежа. В этом случае необходимо за основной объект изучения принять геометрию поверхности, где точка, линия и плоскость не автономный геометрический объект изучения, а составная часть трехмерного объекта.

Соотнесение абстрактного теоретического объекта с объектом реального мира при изучении начертательной геометрии было рассмотрено С.А. Новоселовым и Л.В. Туркиной. Ими исследованы возможности применения витагенного обучения при изучении начертательной геометрии, разработаны условия и варианты использования интерактивных заданий, ориентированных на жизненный опыт студентов, а также предложены методики интерактивных творческих заданий и витагенно-ориентированных задач. Методика создания текстов таких заданий и задач предполагает изменение (переформулирование) текста классической задачи с внесением в ее содержание сюжета (бытового, жизненного) и объектов знакомого студенту материального мира [5].

Мы считаем целесообразным внести в текст классической задачи элементы будущей профессиональной деятельности бакалавров, материальные объекты производственного назначения и включить в содержание упоминание о промышленных технологиях. Такое изменение содержания текста задачи позволит повысить значимость и интерес студента к будущей профессии. Поскольку умение (быстро и подробно) читать чертеж является профессионально значимым, полезно внести в задание традиционных графических задач этот элемент. Постоянное чтение чертежей выполненных студентом графических заданий позволяет за достаточно короткий период сформировать и развить навыки воссоздания пространственных образов объектов проецирования.

Для решения вышеперечисленных проблем предложено использование условных обозначений,

знаков и символов, применяемых при изучении математики, аналогично тем записям, которыми студенты привыкли пользоваться. Предлагается использовать подобную знаково-символьную запись не только для сокращения описательного текста, но и в качестве доказательства выполнения условий задания графической задачи. Изображения такой записи предполагается выполнять на поле задачи под ее чертежом.

В состав такой записи предлагается включить: условия задачи, условия задания для графического выполнения, доказательства правильности выполненного графического задания. Кроме того, необходимо дополнить тексты графических задач-упражнений, связав теоретические геометрические объекты проецирования с реальными объектами промышленного (производственного) назначения. А в задачи с поиском метрической и позиционной информации внести контекст будущей профессиональной деятельности бакалавров.

Например, в качестве одного из вариантов задачи в контексте профессиональной деятельности может быть использовано классическое задание-упражнение для тренировки пространственных представлений позиционного положения геометрических объектов. Традиционный текст: «Выполнить двухкартинный эпюр горизонтальной прямой уровня АВ, у которой старт расположен слева от наблюдателя, а финиш – справа. Определить натуральную длину этой прямой». Предлагаемый текст: «Выполнить двухкартинный эпюр маршрута участка трубопровода, расположенного в пространстве как горизонтальная прямая уровня, приняв его за отрезок АВ. Старт участка трубопровода должен находиться слева от наблюдателя, а финиш – справа. Определить натуральную длину этого участка трубопровода».

Предполагается, что первоначально студент выполнит графические изображения (чертеж) полученного задания, затем дополнит его знаково-символьной записью, где он должен отразить:

– исходное состояние объекта проецирования задачи (дано);

– содержание задания для самостоятельного выполнения (найти);

– описание позиционного состояния объекта проецирования;

– законченный чертеж задачи (доказательство).

Используя известные студентам математические термины (дано, найти и доказательство задачи), можно предложить использование условной записи, состоящей из символов и знаков, принятых в математике, для замены их обозначения.

В этом случае термин «дано» понимается как условное описание позиционной информации исходного состояния чертежа задачи. В качестве замены вербального термина на графический символ предлагается использовать знак, составленный из фигурных скобок. Условные изображения данных чертежа размещаются внутри знака. Например, на чертеже выполнены проекции фронтали f (т. е. прямой линии, параллельной фронтальной плоскости проекций, традиционно обозначаемой символом Π_2) и точки А, находящейся вне этой прямой. Знаково-символьное изображение данных задачи будет выглядеть следующим образом: $\{f \parallel \Pi_2 ; A\}$.

За термин «найти» принимается перечисление количества заданий для самостоятельной работы на поле чертежа. В качестве знаково-символьной замены используется изображение тире и знак вопроса. Например: «Дан чертеж отрезка провода АВ общего положения. Выполнить чертеж провода CD, расположенного параллельно данному на расстоянии 20 мм. Определить их натуральную длину. Расстояние между ними обозначить отрезком EF». Поскольку в математике истинная величина (натуральная величина) понимается как модуль, то в данном случае можно использовать принятый знак для передачи позиционной информации задания. Знаково-символьная запись перечисления заданий будет следующего содержания:

$AB \parallel$ –?; I AB I –?; I CD I –?; EF = 20 –?.

«Доказательство задачи» – это условное описание пространственного положения объекта относительно системы проецирования чертежа задачи после выполнения всех ее заданий. Другими словами, это чтение готового к исполнению чертежа. Последовательность знаков и символов подобной записи позволяет проявить порядок (последовательность) получения позиционной и метрической информации чертежа.

Упражнения по выполнению доказательств учебных задач можно позиционировать как форму рефлексии последовательности рассматривания начертаний и условных изображений чертежа с постепенным воссозданием в пространстве внутреннего зрения облика отображенных на чертеже объектов и событий. Знаково-символьная форма упражнений чтения чертежа привлекает своей лаконичностью и краткостью, относительно незначительными временными затратами и при этом позволяет формировать и развивать пространственное воображение и мышление.

Поскольку в первоначально названной задаче не дан чертеж и предлагается выполнить его самостоятельно, то условное знаково-символьное изображение исходного положения объекта (либо его части) отсутствует. В этом случае запись начинается с перечисления заданий для самостоятельного выполнения изображений чертежа.

В задании сказано, что необходимо выполнить проекции маршрута участка трубопровода как горизонтальной прямой уровня, т. е. прямой линии, расположенной параллельно горизонтальной плоскости проекций Π_1. Если студент знаком с этим понятием, то условная запись «найти» в его работе будет выглядеть следующим образом: $AB \parallel \Pi_1$–?. Описание условия расположения старта и финиша отрезка прямой должно быть представлено студентом как положение точек относительно плоскостей проекций. Поскольку эти расстояния являются координатами точек, то позиционное расположение

можно описать сравнением размеров координат, используя математические символы. В таком случае запись будет выглядеть следующим образом:

$A_X > B_X$ –?; Ay > By –?.

В свою очередь задание на определение натуральной длины запишется так: I AB I –?.

«Доказательство задачи», предположительно, будет иметь следующую знаково-символьную запись:

$A_2B_2 \parallel OX \Rightarrow Az = Bz \Rightarrow AB \parallel \Pi_1 \Rightarrow A_1B_1 =$ I AB I

A_1 Ay > B_1 By => Ax > Bx => A слева.

Ax A_1 > Bx B_1 => Ay >By => A старт.

Данная условная запись понимается следующим образом.

1. $A_2B_2 \parallel OX \Rightarrow Az = Bz \Rightarrow AB \parallel \Pi_1 \Rightarrow A_1B_1 =$ I AB I.

Если фронтальная проекция прямой линии AB параллельна оси OX, то размер ее аппликаты по всей длине отрезка одинаков (т. е. размер координаты Z точки A равен размеру координаты Z точки B). А это значит, что в пространстве прямая линия AB (т. е. отрезок маршрута трубопровода) будет располагаться параллельно горизонтальной плоскости проекций Π_1. Следовательно, горизонтальная проекция отрезка AB равна натуральной длине этой прямой. Выполнение данной знаково-символьной строчки записи возможно при одном условии: студент понимает (видит внутренним зрением) аппликату как расстояние от точки (любой точки прямой) до горизонтальной плоскости проекций (в данной задаче – это поверхность земли), т. е. он представляет все точки прямой находящимися на одинаковой высоте.

2. A_1 Ay > B_1 By => Ax > Bx => A слева.

Если на чертеже расстояние от оси OY, на которой нанесены размеры ординат старта и финиша, до горизонтальной проекции точки A больше чем до точки B, то размер абсциссы точки A будет больше абсциссы точки B, а это значит, что точка находится слева от наблюдателя. Выполнение данной строчки знаково-символьной записи возможно, если студент представляет абсциссу как расстояния от профильной плоскости проекций до точек A и B.

3. Ax A_1 > Bx B_1 => Ay >By => A старт.

Если же на чертеже расстояние от оси OX до горизонтальной проекции точки A больше чем до точки B, то размер ординаты точки A будет больше ординаты точки B, следовательно, точка находится ближе к наблюдателю. В данном случае в воображении студента ордината представляется как расстояния от фронтальной плоскости проекций до нульмерных объектов A и B.

Становится очевидным, что использование знаково-символьной записи позволяет сократить описательный текст, сохраняя при этом процедуру пространственного воображения событий задания.

Вышеописанный дидактический прием обучения предлагается назвать контекстной знаково-символьной формой чтения чертежа. Именно контекстной. Поскольку проведенный эксперимент использования данного дидактического приема в педагогической практике высшей школы позволяет утверждать, что контекст будущей профессиональной деятельности в тексте заданий является для студентов наиболее привлекательным.

Понимая всю относительность использования контекста, студенты в своих анкетах, тем не менее, выделяют задачи, наиболее важные для своей профессиональной подготовки. По их мнению, контекст помог им увидеть практическую значимость выполняемой задачи. Часть студентов назвали данный прием обучения наиболее удачной игровой формой при решении задач, которые они выполняли с большим желанием, в отличие от задач с абстрактными геометрическими объектами. Студенты обратили внимание на то, что последовательное рассматривание начертаний и условных изображений чертежа при выполнении знаково-символьной записи помогало им в понимании позиционной и метрической информации чертежа. Они заметили, что их скорость чтения чертежа увеличивалась с увеличением количества решенных с использованием знаково-символьной записи задач.

Итак, под контекстной знаково-символьной формой чтения чертежа понимается использование условных обозначений, знаков и символов последовательности действий процесса создания графического изображения трехмерного объекта (или его части), либо воспроизведение мыслительного образа возможного объекта (или процесса) по его графическому изображению в контексте будущей профессиональной деятельности при решении учебных задач по начертательной геометрии.

Предложенный дидактический прием обучения чтению чертежа позволяет выстроить процесс формирования графической компетенции как части профессиональной компетентности с большей эффективностью. Для его введения в педагогическую практику не требуется специальной длительной подготовки, при этом предоставляется возможность увеличить объем тренировочных упражнений без увеличения количества традиционно решаемых задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
2. Моденов В.П. Математика для школьников и абитуриентов. М.: Ин-т компьютер. исслед., 2002. 399 с.
3. Антипов И.Н., Шварцбург Л.С. Символы, обозначения, понятия школьного курса математики. М.: Просвещение, 1978. 64 с.
4. Талызина Н.Ф. Теория программированного обучения: материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете программированного обучения. Вып. 1. М.: Знание, 1975. 51 с.
5. Новоселов С.А., Туркина Л.В. Активизация самостоятельной работы студентов с применением творческих заданий по начертательной геометрии. Нижний Тагил: Изд-во УрГУПС, 2006. 212 с.

CONTEXT SIGN-SYMBOLIC FORM OF READING A DRAWING AS THE DIDACTIC METHOD OF LEARNING

© 2015

E.K. Torkhova, senior lecturer of Chair of general engineering disciplines
Udmurt State University, Izhevsk (Russia)

Keywords: sign-symbolic information form; sign-symbolic record; reading of a drawing; professional activity context; spatial perception.

Abstract: The competence approach to the organization of the higher school vocational training created the conditions for the development of new forms of the students' individual work organization. The preparation for work with the graphical professional documents takes special place. This paper considers the technique used for this type of preparation, and namely the methodology of teaching to read a drawing using mathematical signs and symbols and the context of future professional activity.

УДК 378.14:615.15

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ В УКРАИНЕ НА ПОРОГЕ XXI ВЕКА

© 2015

***Я.В. Цехмистер*,** доктор педагогических наук, профессор, первый проректор
В.Л. Слипчук, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Медицинская и общая химия»
Национальный медицинский университет имени А.А. Богомольца, Киев (Украина)

Ключевые слова: профессиональная подготовка; фармацевтическое образование; специалист фармацевтической отрасли.

Аннотация: В статье проанализированы проблемы модернизации высшего образования Украины в контексте Болонского процесса. Представлены национальные тенденции развития профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли в Украине на пороге XXI века. Рассмотрены вопросы реализации в масштабах вуза фармацевтического профиля работы информационно-образовательной среды, которая позволит изменить структуру учебного процесса, создав новую технологию обучения. Рассмотрены вопросы реформирования содержания профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли в начале XXI века, а также динамика профессиональной подготовки иностранных граждан в высших медицинских (фармацевтических) учебных заведениях Украины в период с 2006 по 2014.

Несмотря на повышенный интерес к проблеме профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли Украины, на сегодня она остается недостаточно исследованной, а в условиях евроинтеграции, реформирования и глобализации образования требует значительного внимания.

Основными направлениями развития профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли в Украине в начале XXI века является обеспечение необходимых для государства научно обоснованных объемов профессиональной подготовки специалистов, обеспечение надлежащим количеством специалистов фармацевтического сектора системы учреждений здравоохранения и т. д.

Основные направления системы профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли в Украине в начале XXI века обусловлены реальными социально-экономическими процессами, а именно:

– низкими прямыми показателями здоровья населения Украины;

– диспропорциями в системе подготовки и использования специалистов фармацевтической отрасли;

– недостаточным внедрением современных эффективных систем профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли на додипломном и последующих этапах, интеграцией Украины в мировое сообщество.

В научной литературе освещаются проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов фармацевтической отрасли в Украине на пороге XXI века и раскрыты основы ее непрерывности (А. Алексюк, А. Волосовец, И. Витенко, Ю. Вороненко, Ж. Делор, В. Лазоришинец, Н. Ничкало, С. Сысоева, Я. Цехмистер, В. Черных и др.), содержание обучения (И. Богданова, Н. Бордовских, П. Пидкосистый, И. Соколова и др.), внедрение педагогических технологий при профессиональной подготовке будущих специалистов (В. Беспалько, Л. Занков, И. Булах, Л. Романишина, Г. Селевко, С. Сысоева, С. Смирнов, Н. Талызина и др.).

Цель нашего научного исследования – охарактеризовать профессиональную подготовку специалистов фармацевтической отрасли в Украине в начале XXI века.

Поиски общего и специфического в образовательных системах разных стран профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли, ознакомление с международным опытом реформирования фармацевтического образования позволяют осмыслить и найти научное толкование образовательным традициям, обогатить собственное национальное фармацевтическое образование и культуру. Знание об обновлении теории и практики профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли в других странах предоставляют возможность, с учетом отечественных традиций, использовать этот опыт в современных условиях модернизации образовательной системы в Украине, проследить генезис многих педагогических теорий и концепций.

Профессиональная подготовка специалистов фармацевтической отрасли в Украине на пороге XXI века осуществляется по образовательно-профессиональным и профессиональным программам согласно таким образовательно-квалификационным уровням, как младший специалист, бакалавр, специалист, магистр.

Тенденция к углублению и развитию высшего фармацевтического образования на всех уровнях с момента независимости Украины прояснилась. В Государственной доктрине национальной программы «Образование: Украина XXI века» указано, что «С превращением Украины в самостоятельное государство образование стало собственным делом украинского народа. Динамизм, присущий современной цивилизации, рост социальной роли личности, гуманизация и демократизация общества, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологии во всем мире – все это требует создания таких условий, при которых народ Украины стал бы нацией, которая постоянно учится» [1, с. 61].

На выполнении задач Болонской декларации, сущность которых заключается во введении общеевропейской модели высшего фармацевтического образования в отечественное культурно-образовательное пространство, основой которого должны стать совместные фундаментальные принципы ее

функционирования, базируется присоединение Украины к единому европейскому пространству высшего образования.

В воплощение и понимание основных положений Болонской декларации, а также их адаптацию к отечественному образованию значительный вклад внесли В. Кремень, В. Андрущенко, М. Згуровский, В. Журавский, В. Грубинко, Я. Болюбаш и другие ученые.

Анализ и преимущества адаптации Европейской кредитно-трансферной аккумуляционной системы ЕКТАС (European Community Course Credit Transfer System (ECTS)) в Украине приведены в работах Я. Болюбаша, М. Згуровского, В. Кременя, М. Степка и др.

Специфику реализации Болонского процесса в образовательном пространстве западноевропейских стран, США и России освещают зарубежные исследователи: Б. Броке-Утне, Г. Верри, Т. Джонс, С. Сорина, Д. Капогросси, В. Касевич, А. Козминski, Ван дер Венде и др.

Болонский процесс, по нашему мнению, следует рассматривать в контексте модернизации высшего фармацевтического образования Украины, поскольку оно своей проблематичностью и целями выходит за его пределы. Первостепенную роль в рамках реализации первоочередных мероприятий по совершенствованию высшего фармацевтического образования Украины играет утверждение Европейской кредитно-трансферной аккумуляционной системы ЕКТАС (European Community Course Credit Transfer System (ECTS)).

Болонский процесс в высшей фармацевтической школе Украины не предусматривает унификации содержания образования и нивелирования национальных особенностей украинской образовательной системы, а должен сохранить национальную самобытность и достижения в смысле фармацевтического образования и профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли, гармонично сочетая их с инновационными прогрессивными подходами к организации высшей фармацевтической школы, присущими европейскому пространству высшего фармацевтического образования.

Один из факторов реформирования образования, в частности, высшего фармацевтического образования Украины, который способствует повышению качества подготовки будущих специалистов фармацевтической отрасли и является резервом для такого повышения, – это ее информатизация, что соответствует целям и задачам формирования информационного общества и в данном контексте предусматривает создание единого информационного образовательного пространства: содержательно-предметной, компьютерно-технологической и информационной коммуникационной платформы интеграции и демократизации образования [2].

Профессиональная подготовка специалистов фармацевтической отрасли в Украине на пороге XXI века, которые отвечают современным требованиям, предопределяет непрерывное совершенствование учебных планов и учебного процесса, поэтому процесс информатизации образования должен обеспечивать эффективное оперативное управление деятельностью высшего учебного заведения фармацевтического профиля, осуществление эффективного мониторинга учебной деятельности, то есть информатизация должна охватывать административно-организационные функции высшего учебного заведения фармацевтического профиля.

Процесс информатизации современного высшего учебного заведения фармацевтического профиля должен иметь комплексный характер, а построенная информационно-обучающая среда высшего учебного заведения фармацевтического профиля должна охватывать все без исключения его функциональные подсистемы. Составляющими информационно-образовательной среды высшего учебного заведения фармацевтического профиля являются: электронная библиотека вуза фармацевтического профиля; программные продукты общего и профессионального назначения; электронные учебно-методические комплексы по дисциплинам; программные продукты для компьютерного тестирования знаний студентов с целью педагогической диагностики сформированности компетенций у будущего специалиста фармацевтической отрасли; сайт вуза фармацевтического профиля; управленческая информационная система, предназначенная для автоматизации административно-организационных функций высшего учебного заведения фармацевтического профиля [3, с. 53–57].

Содержание профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли в Украине на пороге XXI века построено с учетом европейского опыта преподавания дисциплин, на основе изучения и сравнительного анализа нормативно-правовой базы (документы ЮНЕСКО, Совета Европы, Европейского Союза, Организации по экономическому сотрудничеству и развитию, национальных министерств образования стран мира и т. д.), педагогических исследований зарубежных и отечественных ученых, статистических источников.

Имея свою национальную систему, Украина модернизирует медицинские и фармацевтические учебные заведения I – II уровней аккредитации и высшие медицинские (фармацевтическое) учебные заведения III – IV уровней аккредитации на основе национальных традиций и культуры.

В соответствии с Законом Украины «О высшем образовании» от 01.07.2014 № 1556-VII [4] Министерство здравоохранения Украины издало приказ от 29.09.2014 г. № 678 «О мерах Министерства здравоохранения Украины по реализации положений Закона Украины «О высшем образовании» [5], согласно которому Ученые советы высших медицинских (фармацевтического) учебных заведений приняли решение о переходе к учебной нагрузке научно-педагогических работников в объеме 600 часов начиная с 2015/ 2016 учебного года, поэтому действующие учебные планы соискателей высшего фармацевтического образования по образовательно-квалификационным уровням меняются путем уменьшения количества часов аудиторной нагрузки ориентировочно до 1/3 от кредита ECTS и увеличения часов на самостоятельную работу в 2/3 кредита ECTS. Но несмотря на это, названия циклов подготовки, перечень учебных дисциплин и практик, их общий объем в кредитах ECTS, как правило, не меняются. Исключение составляют лишь те дисциплины, обязательное пре-

подавание которых отменено приказом МОН в 2014 – 2015 годах.

Кроме того, учитывая то, что нормы Закона Украины «О высшем образовании» от 01.07.2014 № 1556-VII по уменьшению объема одного кредита ECTS до 30 часов, а максимальной учебной нагрузки научно-педагогического работника до 600 часов начинают действовать с 1 сентября 2015 г. [6], высшие медицинские (фармацевтическое) учебные заведения разработали, утвердили и обнародовали собственное Положение об организации образовательного процесса, в котором определена структура кредита, продолжительность недель теоретических занятий, минимальное количество недель обучения (продолжительность каникул) и пр. Для исполнения Закона Украины «О высшем образовании» от 01.07.2014 № 1556-VII и в соответствии с Положением об организации образовательного процесса в высших медицинских (фармацевтических) учебных заведениях объем одного кредита ECTS на фармацевтических факультетах составит 30 академических часов, в отличие от 36 академических часов, как это было ранее.

Обновление содержания профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли Украины в начале XXI века направлено на формирование специалиста как личности с высокими интеллектуальными и организаторскими способностями, способного к постоянному саморазвитию, быстрой адаптации к социально-экономическим изменениям, что значительно повышает его конкурентоспособность на рынке труда.

Что касается модернизации и внедрения инноваций в профессиональной подготовке специалистов фармацевтической отрасли в начале XXI века, то, по нашему мнению, действенной предпосылкой перехода от слов об инновационном развитии высшего фармацевтического образования к его конкретному развитию является расширение различных методов, средств и форм обучения, а также интеграция высшей фармацевтической школы с научными инновациями в фармации и фармацевтическим производством. Так, количество иностранных граждан в Украине, которые учатся в высших медицинских (фармацевтических) учебных заведениях и заведениях последипломного образования Украины, постоянно увеличивается. Динамика профессиональной подготовки иностранных граждан в Украине для сферы здравоохранения в высших медицинских (фармацевтических) учебных заведениях и заведениях последипломного образования Украины в период с 2006 по 2014 гг. приведена на рисунке 1.

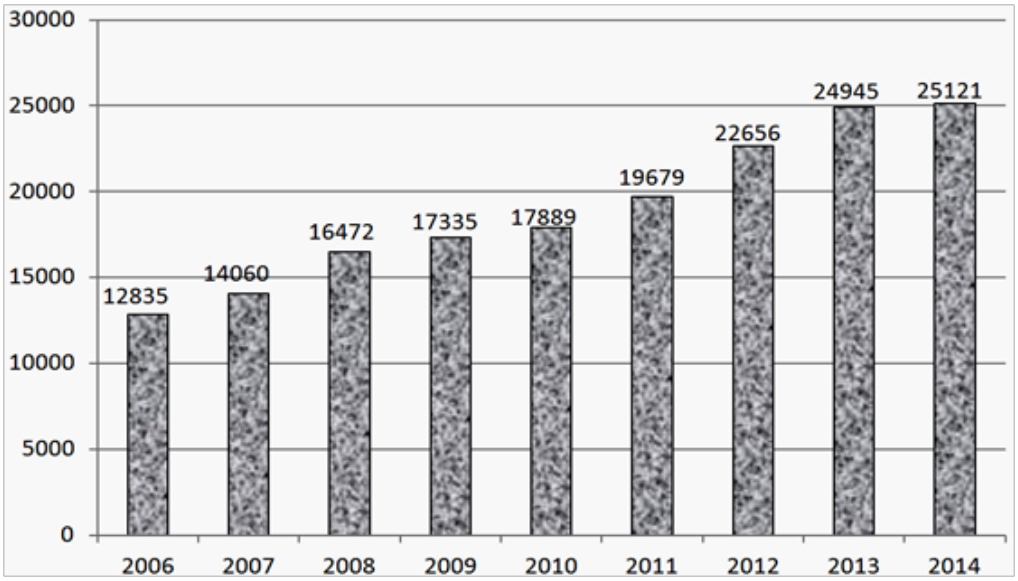


Рис. 1. *Динамика профессиональной подготовки иностранных граждан в Украине в высших медицинских (фармацевтических) учебных заведениях Украины и заведениях последипломного образования в период с 2006 по 2014 гг.*

Конечной целью модернизации профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли в Украине в начале XXI века в контексте Болонского процесса является достижение таких целей, как повышение качества лекарственных средств и фармацевтической помощи, сохранения и укрепления здоровья нации, повышение качества образовательной, научной и профессиональной деятельности высших медицинских (фармацевтического) учебных заведений и заведений последипломного фармацевтического образования; конкурентоспособность специалистов фармацевтической отрасли на европейском и мировом рынках труда.

Принятие удобной и понятной градации дипломов и квалификаций при профессиональной подготовке специалистов фармацевтической отрасли, использование единой системы кредитных единиц (ECTS) расширяют возможности выпускников высших медицинских (фармацевтических) учебных заведений для самореализации в фармацевтической отрасли в любой из европейских стран.

Современная профессиональная подготовка специалистов фармацевтической отрасли открывает возможности развития инновационной модели высшего фармацевтического образования Украины, которая была бы способна адекват-

но реагировать на вызовы времени и работать на перспективу. Кроме того, конкурентоспособность специалиста фармацевтической отрасли на рынке труда могут обеспечить только высокое качество полученного фармацевтического образования, постоянное самосовершенствование специалиста и обучение в течение всей жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). Киев: Рад. шк., 1994. 61 с.
2. Биков В.Ю., Мушка І.В. Електронна педагогіка та сучасні інструменти систем відкритої освіти // Інформаційні технології і засоби навчання. 2009. № 5. URL: ime.edu-ua.net/em.html.
3. Сліпчук В.Л. Проблеми інформатизації сучасної вищої фармацевтичної освіти в Україні та засоби їх вирішення // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2013. Вип. 1-2. С. 53–57.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. Розділ XV пункт 7. Прикінцеві та перехідні положення. URL: zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page.
5. Про заходи МОЗ України щодо реалізації положень Закону України «Про вищу освіту»: наказ МОЗ України від 29.09.2014 № 678. URL: dn_20140929_0678_dod1.pdf.

SPECIAL ASPECTS OF VOCATIONAL TRAINING OF PHARMACEUTICAL INDUSTRY SPECIALISTS IN UKRAINE AT THE TURN OF THE XXI CENTURY

© 2015

Ya.V. Tsekhmister, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, First vice-rector
V.L. Slipchuk, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Medical and general chemistry"
A.A. Bogomolets National Medical University, Kyiv (Ukraine)

Keywords: vocational training; pharmaceutical education; pharmaceutical industry specialist.

Abstract: The paper analyzes the issues of modernization of higher education in Ukraine in the context of Bologna process. The authors present national trends in the development of vocational training of the pharmaceutical industry specialists in Ukraine at the turn of the XXI century and consider the issues of implementation of pharmaceutical university-wide informational and educational environment that will allow changing the educational process structure by creating a new training technology. The authors also consider the issues of reforming the content of vocational training of the pharmaceutical industry specialists at the beginning of the XXI century as well as the dynamics of vocational training of foreign citizens in higher medical (pharmaceutical) educational institutions of Ukraine during the period from 2006 to 2014.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2015

Ф.Н. Цораева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: специфика потенциала педагога; актуализация потенциала педагога; дополнительное профессиональное образование; культура инвестирования.

Аннотация: В настоящее время востребован не просто преподаватель, а педагог-исследователь, педагог-технолог, педагог-новатор, педагог-психолог. Эти качества педагога могут развиваться после окончания педвуза или педагогического колледжа только в условиях творчески, проблемно и технологично организованного образовательного процесса в дошкольном учреждении. Причем при условии, если педагог активно занимается научно-методической, поисковой, опытно-экспериментальной, инновационной работой, учится искать свое «профессиональное лицо», свой педагогический инструмент. В статье анализируются основные подходы к понятию «педагогический потенциал», условия формирования педагогического потенциала в процессе профессионального образования, профессионального становления и развития, формирование у педагога культуры инвестирования в «себя», актуализация личностного потенциала на этапе непрерывной профессиональной деятельности посредством разработки и внедрения в дошкольном образовательном учреждении социально-педагогических проектов. Личностный потенциал в структуре профессиональной педагогической деятельности мы рассматриваем как индивидуально-психологическую характеристику педагога, новую целевую ориентацию педагогов, системное интегральное качество, субъект самоценных форм активности, включающий в себя потенциал ответственности и независимости, смысловой потенциал, отвечающий за способность педагога исходить из гуманистических соображений в своей профессиональной деятельности и позволяющий сохранять результативность смысловых ориентаций и практической деятельности в условиях быстро меняющихся социальных условий.

Как известно, понятие «потенциал» многие ученые связывают с проблемой становления и развития какого-то личностного качества. Но в последнее время тенденция развития потенциала смещается в сторону его сопоставления с процессами глобализации и преобразованиями социальной инфраструктуры. В общественно-социальном восприятии происходит осознание того, что «потенциал», «развитие потенциала личности», «качество потенциала личности» взаимосвязаны с социокультурными изменениями и достижениями в различных сферах общества: политическими, экономическими, образовательными и т. д. Познание самого себя идет через сравнение себя с другими людьми, путем осмысления своих возможностей, достижений и сравнения их с успехами и достижениями окружающих людей. Процесс сравнения – основа не только познания мира, но и познания самого себя. Познавая через сравнения качества другого человека, пишет Г.А. Мелекесов, мы получаем материал, необходимый для выработки собственной оценки. Совершенствование самого себя начинается с процесса самопознания. Нельзя стать лучше, не зная, какие качества характера надо воспитать, а какие – изжить. [1]. Без самопознания нельзя правильно наметить программу самовоспитания и саморазвития, трудно выбрать профессию по душе.

Требования человека к себе, самовоспитание зависят от требований и перспектив общества, в котором он живет. Требования общества – одно из важнейших побуждений самопознания и самовоспитания. Возникновение потребности в знании собственных особенностей, интереса к себе и размышлений о себе является характерной особенностью повзрослевших детей. Как пишет М.В. Герман, «потенциал человека в современных условиях должен быть готовым к адекватной реакции на изменяющееся информационное пространство. Работать в нужном для общества направлении возможно лишь при условии перевода информации в систему знаний» [2, с. 147]. Другими словами, потенциал современного человека как полноценного члена общества должен соответствовать общественным вызовам и социальным тенденциям, что и актуализирует проблему изучения эффективных условий, способов и приемов формирования и развития потенциала как средства устойчивого социально-экономического развития государства в целом.

Основными моментами перехода от модели специалиста к модели его подготовки, как отмечает Е.А. Пагнаева, являются определение и описание типовых задач, которые ему придется решать в своей будущей профессиональной деятельности. Иерархия этих задач является одновременно и иерархией целей профессиональной подготовки [3].

Первый уровень составляют задачи, которые должны быть под силу всем специалистам независимо от их конкретной профессии или страны проживания. Эти задачи обусловлены характером данной исторической эпохи и могут условно быть названы «задачами века»: экологические – минимизация негативных воздействий производственной и иной деятельности людей на природу; учебные – непрерывное профессиональное образование и самообразование; социализирующие – установление социальных контактов между различными группами рабочих; планирование и организация их совместной деятельности; учет человеческого фактора при прогнозировании результатов работы и т. д.

Второй уровень образуют задачи, связанные с развитием рыночных отношений. Важная группа задач связана с проблемами межнациональных отношений – учет национальных и этнических

традиций и обычаев, внимательное отношение к национальным чувствам, адекватное реагирование на проявление шовинизма и агрессивных разновидностей национализма.

Третий уровень – это собственно профессиональные задачи, которые в самом общем виде можно разделить практически для любой специальности на три типа: практические – направленные на получение конкретного результата; исследовательские – требующие умений планировать и проводить исследовательскую работу именно в данной области знания или в сфере деятельности; педагогические – преподавание соответствующего предмета в условиях производственного обучения или в образовательном учреждении.

Не случайно в научной сфере изучению проблемы развития потенциала педагога, его аксиологического, творческого, профессионального, инновационного, коммуникативного, правового, профессионально-смыслового, профессионально-педагогического наполнения посвящены труды известных ученых (О.И. Байдарова, М.И. Бекоева, Т.Л. Божинская, Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов, Е.Н. Гусарова, А.А. Коростылев, О.Т. Катербарг, Г.А. Мелекесов, Л.Л. Лашкова, О.Л. Никольская, Е.А. Пагнаева, Е.А. Реан, Б.А. Тахохов и др.). Перечисленные ученые понятие «потенциал» объясняют как возможности, средства, запасы, источники для достижения определенных целей. В словаре иностранных слов «потенциал» определяется как мощь, сила. Помимо этого, в английском языке *potential* обозначает возможности (*abilities*), ресурсы (*resources*), резервы (*reserves*). В некоторых научных исследованиях потенциал педагога понимают как совокупность определенных проявлений личности.

Р.Б. Дондокова понятие «творческий потенциал» педагога связывает с развитием у него креативных способностей и проявлением активных жизненных установок. Творческий потенциал педагога, по мнению исследователя, включает системно выраженные возможности активных личностно-профессиональных качеств, реализуемых в искусстве гуманного обращения с обучающимися, педагогическом мастерстве, а также в создаваемых им педагогических ситуациях, стимулирующих познавательную и общественную активность, инициативу, индивидуальное своеобразие развития личности каждого ученика [4].

Исследованием проблемы вырабатывания профессионально-педагогического потенциала педагога занималась О.О. Киселева. Согласно результатам ее исследования, формирование профессионально-педагогического потенциала в условиях учреждения дополнительного образования обеспечивается посредством выявления психолого-педагогических закономерностей и принципов профессионально-личностного развития, способствующих расширению теоретических знаний и готовности к их использованию; ориентацию студента на развитие у них потенциальных возможностей трансляции социального опыта. В процессе становления профессионально-педагогического потенциала, несомненно, следует актуализировать потенциальные возможности и самореализацию личности в процессе овладения теоретическими знаниями и передачи социального опыта.

Специфика развития профессионально-педагогического потенциала в условиях учреждений дополнительного образования, по мнению О.О. Киселевой, заключается в движении от аккумулирования возможностей к их непосредственной реализации; единстве процессов образования и личностного развития человека; обеспечении интеграции и преемственности учебной и профессиональной деятельности. Разработанная О.О. Киселевой технология формирования профессионально-педагогического потенциала в условиях дополнительного образования предполагает сопровождение учебной, педагогической и аналитической деятельности, использование наблюдений и анализа деятельности учителя, анализ педагогических ситуаций, педагогических проблем, самоанализ собственной педагогической деятельности [5].

Считая дополнительное образование непрерывным процессом формирования у детей гуманистических ценностных ориентаций, В.П. Бездухови Ю.Н. Кулюткин выделяют следующие направления его развития:

– сохранение позитивного потенциала внешкольной, внеурочной внеклассной, культурно-просветительной, досуговой, творческой, игровой, познавательной, исследовательской, практико-ориентированной, профориентированной деятельности;

– создание благоприятных условий для развития сети образовательных учреждений;

– разработка концептуальных основ дополнительного образования школьников с учетом своеобразия этого процесса в различных образовательных учреждениях и специфики различных категорий детей;

– поэтапное выдвижение и реализация организационно-управленческих задач;

– научное обоснование выдвигаемых практикой показателей эффективности дополнительного образования и проверка их значимости для развития личности каждого школьника;

– разработка базисной основы содержания дополнительного образования;

– моделирование организационных форм дополнительного образования и экспериментальной проверки их жизнеспособности;

– обоснование и принятие управленческих решений, обеспечивающих сбалансированное и устойчивое развитие сферы дополнительного образования;

– упорядочение и укрепление программно-методической, кадровой и экономической базы дополнительного образования;

– осмысление и развитие традиций культурно-образовательных учреждений, их взаимодействия, расширение числа субъектов дополнительного образования, персонификация их ответственности, определение полномочий, предоставление необходимых льгот [6].

В исследованиях Л.Л. Лашковой уделяется внимание развитию коммуникативного потенциала будущих педагогов учреждения дополнительного

образования. Разработанная ею авторская модель формирования коммуникативного потенциала будущих педагогов дополнительного образования, включающая процессуальную, содержательную и организационную характеристики. Процессуальная характеристика обосновывает использование методов обучения и форм учебной деятельности. Содержательная характеристика раскрывает основную идею, многоуровневость целей и содержание образовательной программы по развитию у студентов коммуникативного потенциала. Организационная характеристика описывает условия, обеспечивающие развитие коммуникативного потенциала будущих воспитателей посредством моделирования информационно-коммуникативной среды вуза [7].

Перечисленные характеристики направлены на расширение и обогащение коммуникативных ресурсов; содействие студентам в формировании профессионального самосознания, обусловливающего устойчивую мотивацию к установлению и поддержанию социальных контактов с любыми реальными и потенциальными партнерами взаимоотношений; создание и реализацию социально-педагогических ситуаций, способствующих овладению студентами разнообразными моделями и психолого-педагогическими стилями общения, оценивание эффективности реализуемой технологии по разработанным критериям.

Таким образом, большинство исследователей рассматривают педагогический потенциал как интегральное качество педагога, предполагающее способность исходить из гуманистических смыслов и правовой направленности в профессиональной деятельности, организовывать эффективную профессиональную деятельность, стимулирующую инициативу, познавательную и общественную активность, содействующую индивидуальному своеобразию личности. В качестве условий развития педагогического потенциала в исследованиях отмечают гармонизацию личностного и профессионального развития, моделирование информационной среды вуза. На наш взгляд, следует дополнить характеристику потенциала педагога таким личностным проявлением, как готовность к непрерывному собственному развитию и инвестициям «в себя». Понятие инвестиции, вклада в себя самого непривычно для нас.

Культура инвестирования в самого себя как интегральное личностное проявление педагога предполагает осознание потребности и возможности непрерывного собственного развития на каждом этапе жизненного цикла и профессиональной деятельности для достижения состояния конгруэнтности (лат. c*ongruens* – целостность) и полноты существования. Процесс формирования культуры инвестирования начинает формироваться на этапе профессионального образования и обусловлен осознанием педагогом потребности в развитии собственных ресурсов и возможностей. В полной же степени культура инвестирования развивается в рамках дополнительного профессионального образования и связана с приобретением собственного педагогического опыта и поиском эффективных способов передачи социального опыта обучающимся. В развитии у педагога культуры инвестирования возможно выделить внешние и внутренние мотивы.

К внешним мотивам культуры инвестирования относится потребность педагога в прохождении аттестации в соответствии с установленным законодательством порядком. В период подготовки к аттестации педагог выполняет установленный порядок действий и процедуры, такие как прохождение курсов повышения квалификации, выполнение выпускной работы (или педагогического проекта), сдача зачетов по педагогике и психологии, предметной дисциплине, заполнение документов и ряд др. Развитие внутренних мотивов обусловлено стремлением к саморазвитию и самореализации и предполагает поиск собственных внутренних ресурсов, резервов и возможностей для решения различной степени сложности педагогических задач в связи с постоянно изменяющимися условиями, повышающимися требованиями и расширяющимися функциями профессиональной деятельности (например, овладение ИКТ-технологиями, внедрение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), создание образовательной среды, организация образовательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и др.). Стремление к саморазвитию и самореализации побуждают педагога к реализации определенных социальных, культурных и профессиональных действий, содействующих достижению значимого личностного и педагогического результата (например, участвовать в педагогических проектах, инновационной деятельности, выставках, выполнять функции наставника и др.). Развитие внутренних мотивов связано с формированием у педагога готовности к инвестициям (в том числе и финансовым) в собственный личностный и профессиональный рост.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мелекесов Г.А. Аксиологический потенциал личности будущего педагога: становление и развитие. М.: МПГУ, 2002. 256 с.
2. Герман М.В. Непрерывное образование: эволюция развития, объективная реальность // Вестник Томского университета. Экономика. 2012. № 2. С. 147–154.
3. Пагнаева Е.А. Развитие инновационного потенциала учителя в условиях школы как самообучающейся организации : автореф. дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 22 с.
4. Дондокова Р.Б. Развитие творческого потенциала учителя в условиях гуманизации образования // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 1. С. 35–38.
5. Киселева О.О. Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя : автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2002. 378 с.
6. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. 400 с.
7. Лашкова Л.Л. Концепция развития коммуникативного потенциала будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений : автореф. дис. … д-ра пед. наук. Челябинск, 2011. 43 с.

THE FORMATION OF PEDAGOGICAL POTENTIAL IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

© 2015

F.N. Tsoraeva, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of primary and preschool education
K.L. Khetagurov North Ossetian State University, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: teacher's potential specificity; supplementary vocational education; investment culture.

Abstract: At the present time, there is the demand not just for a teacher, but for a teacher-researcher, a teacher-engineer, a teacher-innovator, and a teacher-psychologist. These qualities of a teacher can be developed in the result of graduating from the teacher training university or teacher training college only in the conditions of the creatively and technologically organized educational process in preschool institution. Moreover, the condition is that a teacher is engaged in active scientific and methodical, exploratory, experimental, innovative work, and learns to look for his/her "professional face", own educational tool. The paper analyzes main approaches to the concept of "pedagogical potential", the conditions for pedagogical potential formation in the process of vocational education, the professional formation and development, the formation of the teacher's culture of investing in "yourself", the updating of personal potential at the stage of continuous training activities through the development and implementation of social and educational projects in the preschool educational institutions. The author considers personal potential in the structure of professional pedagogical activity as the individual psychological characteristic of a teacher, the new target orientation of a teacher, the system integral quality, and the subject of self-valuable forms of activity, which includes the potential of responsibility and independence, rational potential responsible for the a teacher's ability to act using the humanistic considerations in his/her professional activity and allows keeping the impact of rational orientations and practices in the rapidly changing social conditions.

УДК 378.147

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ

© 2015

Л.В. Чупрова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»
О.А. Мишурина, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»
О.В. Ершова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»
Э.Р. Муллина, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»
Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, Магнитогорск (Россия)

Ключевые слова: проект; проектная деятельность; проектирование; продуктивная деятельность; субъект образовательного процесса; курсовое проектирование; исследовательская работа.

Аннотация: В статье раскрыто содержание понятий «проектирование», «проектная деятельность». Представлено авторское определение проектной деятельности и основные принципы организации данного вида деятельности в образовательном процессе вуза. Отмечены изменения, происходящие в отношениях «преподаватель-студент» при реализации проектной технологии. Сделан вывод о том, что проектная деятельность помогает формировать у студента навык самостоятельной работы, практические навыки в принятии решений на различных этапах подготовки проекта, развивает коммуникабельность, коллективизм, волю к достижению результата, что способствует становлению студента как субъекта образовательного процесса.

Социально-экономические изменения, происходящие в современном обществе, возлагают на образование функции подготовки специалистов новой формации, способных к самообразованию и саморазвитию. В этих условиях необходимо изменение форм и методов обучения, внедрение инновационных образовательных технологий, увеличение доли творческой самостоятельной работы в образовательном процессе [1; 2].

Формирование у студентов инициативности, самостоятельности, способности к принятию решений в сложных ситуациях возможно путем реализации в образовательном процессе технологии проектного обучения.

Проектирование, проектная деятельность являются на сегодняшний день одними из наиболее прогрессивных видов продуктивной деятельности, способных сформировать творческого, технологически грамотного и культурного человека.

Термин «проект» происходит от латинского слова «projectus», что означает «брошенный вперед». Под проектом понимают «технические документы – макеты создаваемых зданий, сооружений, машин, приборов; предварительный текст какого-либо документа; план, замысел. Проектировать – значит составлять проект, предполагать сделать что-либо в будущем, намечать план, отображать предмет на плоскости» [3, с. 492].

Дж.К. Джонс рассматривает проектирование с позиции системного подхода. Автором выделены уровни проектирования от простых к сложным (проектирование компонентов изделий, проектирование систем изделий, проектирование общественных систем) и определена типология проектирования (проектирование как способность размышлять об альтернативах, как средство обучения, как метод мышления, как сложный вид деятельности, как сочетание трех средств познания: науки, искусства и математики) [4, с. 21].

В системе знаний о научном управлении обществом проектирование понимают как вид плановой деятельности и средство опережающего отражения социальной действительности [5, с. 18–50].

В педагогике проектирование есть «деятельность, под которой понимается промысливание того, что должно быть; она имеет идеальный характер и направлена на появление чего-либо в будущем» [6, с. 76].

Настоящее определение предполагает существование различных видов, методов и способов проектирования. В принципах, объясняющих педагогическое проектирование, выделяются два слоя: онтологический слой (слой видения и понимания) и организационно-деятельностный слой (слой действия и организации) [6, с. 77].

Ряд авторов считают проектирование типом мышления и видом практико-ориентированной науки; другие определяют его как междисциплинарную область знаний и деятельности, которая включает в себя исследовательский, экспериментальный, моделирующий и социологический компоненты; третьи видят новую научную дисциплину в педагогике [7, с. 8–9].

В.В. Давыдов под проектированием в образовании понимает «создание новых целесообразных форм деятельности, сознания и мышления людей с помощью опережающих представлений, а затем путем реализации проекта». С другой стороны, он характеризует проектирование как метод работы в сфере образования и вид творческой деятельности, связанный с прогнозированием, планированием, моделированием, социальным управлением [8, с. 5–7].

В.С. Шубинский полагает, что проектирование – это синтетический метод исследования [9, с. 52].

Ж.Т. Тощенко связывает проектирование с формой социальной технологии [5].

В.П. Беспалько под проектированием в широком смысле понимает «создание оптимальной педагогической системы», а в узком – «программирование шаговой учебной процедуры в обучающей программе или многошаговое планирование» [10, с. 217].

В.С. Безрукова считает, что проектирование в педагогике – это «предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» [11, с. 95–96].

Л.В. Моисеева обозначает проектирование как «процесс создания педагогических проектов и способ целенаправленного изменения педагогической

действительности» [12, с. 124].

Существование этих определений и характеристик связано с тем, что проектирование представляет собой комплексное понятие, которое может быть рассмотрено на разных уровнях и в разных аспектах.

Применительно к учебной деятельности студентов проектирование или проектную деятельность мы определяем как особый, специфический вид продуктивной деятельности, связанный с прогнозированием, планированием и моделированием, направленный на создание каких-либо учебных проектов, а также используемый для решения различных учебных задач и проблем на теоретическом и эмпирическом уровнях. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Т.И. Шамова [13, с. 199] определяет теоретические позиции проектного обучения следующим образом:

- образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучающегося, что повышает его мотивацию в учении;
- комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций учащихся;
- глубокое, осознанное освоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях;
- гуманистический смысл проектного обучения состоит в развитии творческого потенциала обучающихся.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме использования проектного подхода в обучении показал, что в основном проектирование как вид особой деятельности применяется в учебном процессе через метод проектов, а также в виде отдельных элементов, используемых студентами при выполнении учебной деятельности [14].

Метод проектов первоначально возник во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США. Он основывался на теоретических концепциях прагматической педагогики, провозгласившей «обучение посредством делания», где полагалось, что истинным центром учебной работы должна быть активность (деятельность учащихся, выбираемая ими самими). Школьная программа создавалась детьми в процессе образовательной работы вместе с учителями и черпалась прежде всего из окружающей действительности [15]. В России этот метод получил широкое распространение после издания брошюры В.Х. Кильпатрика «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе» (1925 г.). В основе этого метода лежат идеи Дьюи [16], Лоя [17], Торндайка [18] и других американских ученых. Главная идея состоит в следующем: с большим увлечением выполняется ребенком только та деятельность, которая выбрана им самим свободно; деятельность строится не в русле учебного предмета. Лозунг этой деятельности: «Все из жизни, все для жизни». Поэтому проектный метод предполагает использование окружающей среды как лаборатории, в которой происходит процесс познания. При использовании этого метода в учебной деятельности студентов акцент переносится на формирование свободной личности, формируя у обучающихся способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать свои действия [19].

Организация проектной деятельности строится на основе ряда принципов:

- принцип субъективности (субъект – субъективное взаимодействие педагогов и воспитанников, в ходе которого происходит совместное целеполагание, планирование, подготовка, проведение и анализ деятельности);
- направленность на самореализацию всех субъектов образовательного процесса;
- учет «траектории развития» всех субъектов взаимодействия;
- создание ситуации свободного выбора и импровизации, творческого поиска;
- создание ситуации доверия и равноправия, партнерства и сотрудничества в поиске истины, в решении проблемы;
- вовлечение студентов в рефлексивную деятельность [20].

Результатом проектной деятельности является проект как образ объекта изменений. Проект определяется авторами по-разному. Так, В.П. Беспалько характеризует проект как «результат предварительного анализа и синтеза учебной деятельности»; К.Я. Вазина – как «идеальный образ предстоящей деятельности, цель и программу действий»; Ж.Т. Тощенко – как «духовное образование и реальное средство преобразования действительности» [5; 10].

В профессиональном обучении организация проектной деятельности возможна при выполнении студентами исследовательских работ на младших курсах, курсовых работ и проектов на старших курсах обучения, а также при выполнении выпускных квалификационных работ.

Целью исследовательских работ и курсового проектирования является получение новых знаний, изучение известных объектов, систематизация и закрепление теоретических знаний, ознакомление с существующими технологиями производства, развитие расчетно-графических навыков, умение выполнять чертежи [21].

Темы исследовательских работ, курсовых проектов могут быть выбраны студентами самостоятельно, если они глубоко изучили проблему исследования или технологию производства. Тематика курсовых проектов должна соответствовать следующим критериям: актуальность; отражение реальных задач и современных тенденций совершенствования и развития производства в исследуемой области; наличие элементов научных исследований и анализа.

Учебный проект с точки зрения обучающегося – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Это деятельность, которая позволит проявить себя индивидуально или в груп-

пе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной зачастую самими учащимися в виде задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей [22].

Опыт педагогической деятельности позволил отметить, что при реализации проектной технологии происходят изменения в отношениях «преподаватель-студент»:

- студент определяет цель деятельности – преподаватель консультирует;
- студент открывает новые знания – преподаватель рекомендует источники знаний;
- студент экспериментирует – преподаватель раскрывает формы и методы эксперимента;
- студент активен – преподаватель создает условия для проявления активности;
- студент – субъект обучения – преподаватель – партнер;
- студент ответственен за результаты деятельности – преподаватель помогает их оценить и выявить способы совершенствования деятельности [23].

Выполнение проектов – процесс творческий, самообразование в значительной степени приближает студентов к творчеству, т. е. проектная деятельность стимулирует процесс самообразования, которое стимулирует творчество и способствует формированию профессиональных компетенций [24].

Таким образом, на современном этапе развития общества и реформирования образования особое внимание уделяется формированию у студентов навыка самостоятельной работы, а следовательно, изменяется и роль преподавателя: педагог должен быть консультантом, помощником в процессе получения знаний, формирования умений и навыков. Именно в проектной деятельности студенты получают практический навык в принятии решений на различных этапах подготовки проекта или исследовательской работы. Проектная деятельность способствует формированию умений самостоятельно приобретать знания и применять их на практике, развивает в личности качества коммуникабельности, коллективизм, волю к достижению результата, формирует в студенте умение изменять окружающий мир, что способствует становлению студента как субъекта образовательного процесса и полностью соответствует идеологии компетентностного подхода, принятой в современном российском образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Инновационный образовательный процесс как основа подготовки современного специалиста // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6 . С. 864.
2. Чупрова Л.В. К вопросу об инновационных методах обучения в вузе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 23. С. 32–35.
3. Современный словарь иностранных слов. М.: Рус. яз., 1992. 740 с.
4. Джонс Дж.К. Методы проектирования. 2-е изд. М.: Мир, 1986. 326 с.
5. Тощенко Ж.Г., Антов Н.А., Лапин Н.И. Социальное проектирование. М.: Мысль, 1982. 254 с.
6. Новые ценности образования. Вып. 1. М.: ИПИ РАО, 1995. 113 с.
7. Новая профессия в педагогике: Возможно ли проектирование образовательных систем? // Учительская газета. 1994. № 17-18. С. 8–9.
8. Давыдов В.В. Научно-исследовательская деятельность Российской Академии образования // Педагогика. 1993. № 5. С. 3–11.
9. Шубинский В.С. Развиваются ли методы исследования // Советская педагогика. 1991. № 7. С. 48–52.
10. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: ИРПО МО РФ, 1995. 336 с.
11. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. 344 с.
12. Моделирование учебного процесса на основе применения технологических средств: сборник науч. трудов. Магнитогорск: МГПИ, 1983. 106 с.
13. Шамова Т.И. Активизация учения. М.: Педагогика, 1982. 209 с.
14. Чупрова Л.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Теоретико-методологические основания профессиональной подготовки студентов технического университета // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 4. С. 153–156.
15. Хотунцев Ю.Я., Симоненко В.Д., Кожина О.А. Роль проектов в школьном курсе «Психология» и развитии и воспитании школьников // Директор школы. 1994. № 4. С. 39–45.
16. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997. 204 с.
17. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 1998. 606 с.
18. Торндайк Э.Л. Процесс учения у человека. М.: Учпедгиз, 1935. 155 с.
19. Демина Л., Гухман Г. Земля: руководство-справочник для учителя. М.: МИРОС, 1994. 217 с.
20. Хромова А.А., Шамрина Н., Борзяк Ю. В режиме самооценки // Учитель. 2001. № 3. С. 35.
21. Чупрова Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5-2. С. 167–170.
22. Чупрова Л.В. Сущность образовательного процесса в вузе с позиций социального и психолого-педагогического знания // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 41. С. 47–49.
23. Чупрова Л.В. Студент как субъект образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 8. С. 228–231.
24. Ершова О.В., Муллина Э.Р. Компетентностный подход как условие повышения качества подготовки студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 134–137.

PROJECT ACTIVITIES AS THE TOOL FOR FORMATION OF SUBJECTIVE POSITION OF STUDENTS

© 2015

L.V. Chuprova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Chemistry"
O.A. Mishurina, PhD (Engineering), assistant professor of Chair "Chemistry"
O.V. Yershova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Chemistry"
E. R. Mullina, PhD (Engineering), assistant professor of Chair "Chemistry"
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk (Russia)

Keywords: project; project activities; design; productive activity; a subject of educational process; course design; research activity.

Abstract: The paper interprets the content of the concepts of "design", "project activities" and presents the authors' definition of the project activities and the basic principles of arrangement of the given type of activity in the educational process of higher education institution. The authors note the changes taking place within the "teacher – student" relations while implementing the project technology, as well as make the conclusion that the project activities help students to form an independent work skill, practical skills for decision making at different stages of the project preparation, develop social skills, sense of community, will to results achievement that promotes the student's formation as a subject of educational process.

УДК 378:7

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННО ОФОРМЛЕННОЙ КНИГИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА

© 2015

В.А. Шишкина, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Изобразительное искусство»
Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск (Россия)

Ключевые слова: высшая школа; художник-педагог; учебный процесс; история изобразительного искусства; искусство книги; книжная графика; иллюстрация; гравюра; техники графики; факсимильное издание.

Аннотация: В статье идет речь о возможности эффективного использования такого ресурса, как печатная художественно оформленная книга, для профессионального развития будущего специалиста изобразительного искусства. Автор рассматривает некоторые пути изучения книги в процессе преподавания в высшей школе дисциплины «История изобразительного искусства». Книга – это сложный, веками развивавшийся художественный организм. Будущий педагог-художник должен понимать ее организацию и пространственную структуру, видеть в ней синтез различных видов искусств. В статье представлены пути использования художественного ресурса книги в качестве подлинного произведения графического искусства. Также уделяется внимание пониманию будущими педагогами особенностей оформления детской книги. Автор полагает, что педагог-художник должен знать лучшие художественные издания книг своего региона. Отмечается необходимость рассмотрения на занятиях факсимильных изданий «in folio», которые могут помочь студентам в эстетическом понимании особенностей классических техник гравюры. Художественно оформленные книги – «свидетели» ярких событий в истории культуры – также могут быть эффективно использованы в учебном процессе вуза и помогать будущим художникам-педагогам в усвоении истории изобразительного искусства.

Последние десятилетия мы являемся не только свидетелями, но и активными участниками глобального процесса развития новых средств информации. В связи со стремительным развитием цифровых технологий можно констатировать значительное снижение интереса к книге в студенческой среде. Источник, который веками был символом знаний, показателем интеллектуального развития личности, в настоящее время оттесняется в сознании будущих учителей ИЗО на второй план Интернет-ресурсами. Явление это невозможно не заметить, так как оно проявляется в учебном процессе абсолютно во всем: на вербальном уровне, в поиске и извлечении информации, в непоколебимой уверенности студентов, что «в Интернете есть все». Веками бытовавшая в изобразительном искусстве тема: девушка, читающая книгу или письмо у распахнутого окна; ученый, склонившийся над фолиантом; школяры с книжками – все это кажется студентам уходящим в Лету архаическим прошлым. Развитие технического прогресса заметно потеснило в сознании будущих педагогов-художников такой значимый, проверенный веками и надежный для более зрелого поколения ресурс, как книга.

Вопросы, связанные с историей изучения искусства книги и развития всех ее компонентов, были предметом глубокого изучения многих исследователей в течение продолжительного времени (Ю.Я. Герчук, В.Н. Ляхов, А.А. Сидоров, Я. Чихольд, В.А. Фаворский и др.) [1]. Основы анализа художественной структуры книги были заложены в теоретических статьях В.А. Фаворского еще в 20-е годы XX века и продолжались в течение всей его жизни [2]. Ю.Я. Герчук – автор фундаментального исследования книги как целостного художественного произведения, в котором изобразительная, орнаментальная и знаковая графика, конструкция и пространственная структура, материалы и способы их обработки взаимодействуют, подчиняясь единой творческой задаче. В этой монографии книга анализируется также с позиций графического искусства [3]. С.И. Галкиным исследуется в теоретическом плане соотношение понятий: «искусство книги», «оформление книги» и «типографика книги» и их использование в отношении различных изданий. Автор также анализирует разновидности книжного оформления [4].

Анализ последних научных исследований и публикаций показывает, что необходимость эффективного использования художественного потенциала книги в практике образования будущих специалистов апробирована и нашла отражение в цикле учебных пособий, изданных для высшей школы (Е.Б. Адамов [5], Э.З. Ганкина [6], Ю.Я. Герчук [7], Н.А. Гончарова [8], В.Н. Ляхов [9], О.И. Подобедова [10] и др.), направленных непосредственно на развитие профессиональных умений и навыков студентов.

Несмотря на стремительное развитие современных средств информации, в практике художественно-педагогического образования книга продолжает играть большую роль. Мы постараемся отметить значимые для профессии педагога-художника свойства книги и выделить ряд направлений успешного использования этого доступного источника в процессе преподавания истории изобразительного искусства.

Мы убеждены в том, что в сознании будущих учителей ИЗО должна отрефлексироваться мысль о книге как о сложнейшем, развивавшемся веками подвижном художественном организме. Современный студент, получающий художественно-педагогическое образование, должен видеть в книге синтез различных видов искусств, понимать ее организацию и законы пространственной структуры, свойственные именно этому виду искусства. Книга – это не устаревшая форма фиксации информации, а художественный организм, по-особому развивавшийся в каждую историческую эпоху, отражая ее в художественных образах. Педагогу-художнику надо научиться эстетически восприни-

мать книгу не только как образец полиграфической продукции, но и как произведение искусства.

Опыт автора данной статьи позволяет выделить ряд путей, эффективного использования познавательного и художественного ресурса книги в практике преподавания дисциплины «История изобразительного искусства» будущим педагогам-художникам.

Первый путь, чрезвычайно важный и актуальный для реального педагогического процесса, состоит в том, что книга всегда является подлинным объектом. Возможность работать именно с оригиналом, а не с квазиобъектом для профессионального образования будущих учителей ИЗО чрезвычайно важна. Так, при непосредственном контакте с книгой оказываются задействованы тактильные ощущения, происходит воздействие на эстетическое восприятие личности, и педагог может активно развивать склонность будущих специалистов к аналитическим размышлениям и сопоставлениям.

В сознании студентов должна определиться позиция, что книга теснейшим образом связана с историей, и «если история есть память культуры, то это означает, что она не только след прошлого, но и активный механизм настоящего» [11, с. 384]. В создании книги участвуют специалисты различных профессий, «книга была первым в истории продуктом последовательного и глубокого разделения художественного труда» [7, с. 118]. Появление книги всегда результат коллективных усилий, направленных на гармоничное соединение всех ее элементов. Работа художника книги – это не просто создание иллюстративного ряда к сюжету и тексту. Ее рождение и развитие сопоставимо со строительством архитектурного сооружения, как об этом еще в XX в. писал В.А. Фаворский. Книгу как памятник архитектуры вместе создают представители разных профессий. Как творение архитектора, книга никогда не раскрывается мгновенно и с одного ракурса. Книга позволяет вернуться назад и снова рассмотреть понравившиеся элементы оформления, почувствовать их взаимосвязанность и ритмическое единение как целостную структуру.

Для педагогов-художников может быть особенно интересно, что специалисты отмечают непрямые формы синтеза различных видов искусств в книге, которые постоянно имеют место на протяжении веков в ее оформлении и развитии, но при этом «непосредственного участия в ее формировании принимать не могут» [7, с. 181]. Ю.Я. Герчук выделяет, в частности, воздействие некоторых принципов живописи, театра и даже кинематографа. Со своей стороны заметим: это проблемное и очень интересное дискуссионное поле для обсуждения со студентами, развивающее остроту художественного мышления.

Изучая со студентами историю изобразительного искусства, например, такой вид, как графика, мы можем на материале книжного оформления проследить историю развития классических техник гравюры (при условии высокого полиграфического уровня изданий). У нас есть возможность детально проследить отличие одной техники графики от другой по результатам художественного воплощения. Каждый материал, если речь идет о создании авторской печатной формы: офорт (гравюра на металле), литография (оттиск с камня), ксилография (гравюра на дереве) или линогравюра (гравюра на линолеуме) – обладает разными возможностями. В творчестве лучших мастеров иллюстрирования книги свойства и возможности оттиска, полученного с авторской печатной формы, всегда выявлены в художественной полноте и никогда не имитируют другой материал. Книжная иллюстрация помогает студентам глубже понять особенности техники офорта, работы пером или кистью, карандашного рисунка и акварели и т. д.

Книга позволяет студентам полнее воспринять историю изобразительного искусства, так как иллюстрирование книги, как уже было отмечено, всегда стилистически обусловлено конкретным историческим временем. Блистательный расцвет книги в творчестве художников объединения «Мир искусства» рубежа веков (А.Н. Бенуа, Е.Е. Лансере, М.В. Добужинский, И.Я. Билибин и др.) дает пример замечательного синтеза в книге различных орнаментальных элементов, декоративности шрифтовых композиций, пронизанных гармонией ретроспективизма [12].

Совершенно по-другому предстает оформление книги буквально через два десятилетия в талантливых экспериментальных работах Л.М. Лисицкого, А.М. Родченко, В.Е. Татлина и др. Книга этого периода также поразительно точно отражает время исторических потрясений и творческих поисков в области обновления изобразительного языка искусства 20–30-х годов XX века, а также наступившую новую историческую эпоху в художественно-образном решении. Это проявляется даже в наборе оригинальных шрифтовых композиций и разработке новых шрифтов (С.В. Чехонин и др.).

Интереснейший подход в изучении искусства книги со студентами – сравнение книг, созданных разными мастерами по одному литературному источнику. Часто это произведения отечественной и зарубежной классики, выполненные в разное историческое время и в разных техниках. Здесь отчетливо проявляется возможность анализировать индивидуальную манеру каждого художника-иллюстратора, а также увидеть, насколько органично иллюстрации каждого из мастеров резонируют с текстом книги. Обязательно следует обратить внимание студентов, что в разных изданиях одно и то же произведение читается и воспринимается совершенно по-разному [13; 14].

Особый интерес связан с рассмотрением детской книги и спецификой ее оформления ведущими отечественными мастерами (Ю.А. Васнецов, В.А. Ватагин, И.Я. Билибин, В.М. Конашевич, Т.А. Маврина, Е.И. Чарушин и др.). Мы полагаем, для будущего педагога-художника это особенно важно, так как он должен уверенно ориентироваться в эстетических достоинствах детской книги в силу особенности своей профессиональной деятельности. По мнению С.И. Галкина, в книгах для самых маленьких «читателей» часто «содержание представлено иллюстрацией, а текст служит более полному выявлению содержания» [4, с. 45].

Студентов необходимо подвести к пониманию, что сейчас при всем обилии детских книг все же трудно найти полноценные в художественном отношении произведения. Современная детская

книга порой отталкивает своим чрезвычайно ярким «кислотным» цветовым решением и неоправданно жесткой, грубой стилизацией изображений. Помощь в этом отношении могут оказать репринтные издания известных отечественных и зарубежных художников детской книги, отличающиеся корректной стилизацией иллюстративного материала, выразительностью и гармонией цветового решения, органичным единением с текстом. Многое станет ясным студентам только при детальном сравнении и глубоком совместном анализе качественных детских изданий и продукции с сомнительными художественными достоинствами.

Важный поворот в дискуссии со студентами состоит в том, каким требованиям должен следовать художник, иллюстрирующий детскую книгу. Как правило, в беседе выясняется необходимость знаний в области психологии детского восприятия, умение хорошо рисовать, необходимо знание истории и естественных наук. Книжный график должен знать особенности архитектуры, быта и этнографии разных народов, ориентироваться в декоративно-прикладном искусстве и т. д. Одним словом, избыточных знаний в этой интересной области художественного творчества просто не бывает.

Многие специалисты еще в 70–80-е годы прошлого века отмечали, что в России сложились характерные региональные особенности в искусстве оформления книги. Дальний Восток в этом отношении не является исключением, так как здесь собралась сильная творческая группа художников, оформляющих книги. Мы глубоко убеждены в том, что этот культурный пласт должен быть обязательно известен будущим учителям ИЗО. Многие дальневосточные художники были представлены и стали победителями на больших международных конкурсах в России и за рубежом, например, художник Г.Д. Павлишин (приз «Золотое яблоко» на международном конкурсе детской книги в Братиславе (1975); Золотая медаль международной выставки книги в Лейпциге (1977); Серебряная медаль и «восемь желтых бантов» в Японии – за изображение животных, икебаны и акварель в книжном искусстве (1997)). Книги народного художника Г.Д. Павлишина (П. Комаров «Серебряный кубок»; Д. Нагишкин «Амурские сказки»; В. Сысоев «Золотая Ригма» и многие другие), а также произведения, оформленные В.Н. Антоновым, Е.В. Бурловым, Е.И. Вольгушевым, Ю.И. Дунским, Н.И. Холодком, – замечательный в художественном отношении материал, сделанный со вкусом и на высоком профессиональном уровне. В 2007 году заслуженный художник А.П. Лепетухин был удостоен звания лауреата Всероссийской премии им. П.П. Ершова за лучшее литературное произведение и авторское оформление книги для детей (А.П. Лепетухин «Хехцирские сказки») и в этом же году стал финалистом национальной детской литературной премии «Заветная мечта» [15].

Книги, в том числе детские, оформленные на высоком эстетическом уровне дальневосточными художниками, стали частью содержания регионального компонента в образовательном процессе вуза. Текст и иллюстрации книг, как правило, отражают «местный» материал (историю Дальнего Востока, его поликультурное пространство, природу и фауну, эндемики дальневосточной тайги и т. д.). Эти книги – культурное достояние нашего края, малой родины будущего учителя изобразительного искусства и его учеников.

Издания «in folio» для практики художественно-педагогического образования представляют особый интерес, если в них воспроизведена графика. С некоторой долей условности такое несброшюрованное издание можно рассматривать на занятии по истории изобразительного искусства как небольшую «персональную выставку» известного художника. Дорогие факсимильные издания, то есть воспроизводящие с максимальной точностью вплоть до фактуры и цвета бумаги, например, графику выдающихся зарубежных мастеров (Дюрер, Рембрандт и др.) и отечественных художников (В.А. Фаворский, Л.С. Хижинский и др.) представляют особый интерес [16]. Ценность таких изданий просто трудно переоценить для будущих педагогов-художников. Обычно рассмотрение репродукций изданий «in folio» вызывает неподдельный интерес и восхищение студентов, пробуждает внимание к самой исполнительской технике, ее совершенству, позволяет предметно размышлять на профессиональном уровне о культуре графического искусства вообще. Благодаря таким изданиям каждый студент может подержать в руках ювелирные по технике исполнения ксилографии знаменитого цикла «Апокалипсис» Альбрехта Дюрера (XVI в.), внимательно рассмотреть офорты, изображающие автопортреты Рембрандта (XVII в.), и составить свое представление о них [17; 18].

Можно отметить постепенное исчезновение из современных выставочных залов графических листов, выполненных в трудоемких классических техниках гравюры. Их вытесняет стремительно растущее число «принтов», полученных с помощью компьютерных технологий. То есть для будущих учителей ИЗО, обучающихся в отдаленных регионах России, книги «in folio» – это одна из немногих возможностей почувствовать красоту и специфику такого многовекового вида искусства, как классическая гравюра.

Цифровые технологии мощно вошли в издательское дело и искусство оформления книги, и это закономерный исторически обусловленный процесс. Тем не менее внимание студентов всегда следует акцентировать на том, что за всеми возможностями новых технологий всегда стоит профессиональный художник, мастер своего дела, с развитым художественным вкусом и творческой фантазией. Качественную шрифтовую композицию в книге создает не машина, а художник. Только он из нескольких тысяч шрифтов, заложенных в программу компьютера, может выбрать верное и грамотное решение, а также достичь гармонии всех элементов книги.

Нужно непременно найти время для дискуссии со студентами о воздействии новых технологий на искусство оформления и создания книги. Полемическое, пока еще неявно обозначенное даже для профессионалов пространство возможностей компьютерных программ (например Corel Painter X), позволяющих имитировать любой материал и исполнительскую технику, создает у некоторых специалистов восторженное ощущение безгранич-

ных возможностей компьютерной графики, вызывает сомнение в корректности использования таких ресурсов у других и даже осознание полного тупика у третьих. Следует ли извлекать имитационные техники из компьютерных программ для оформления книги или все же искать то абсолютно новое, что могут дать только цифровые технологии? Каким может или должно быть соотношение новых технических возможностей в печатной книге и подача виртуального текста на экране дисплея? В каких случаях имитационные решения могут быть эстетически оправданы? Вопросы бесконечны. Это все происходит в культурном пространстве буквально на наших глазах и уже требует непременного осмысления будущими художниками-педагогами.

Доступность виртуального пространства породила обильный визуальный «мусор», создаваемый теми, кто не усвоил синтеза сложнейших законов композиции, цветоведения и формообразования. «Творцы» чаще всего даже не подозревают о том, что обнажают информацию о своих убогих эстетических представлениях. Как это ни парадоксально, но чтобы быть в современном виртуальном пространстве на высоте, надо хорошо знать «вечные» законы композиции. Художественно оформленная книга, как сложноорганизованный объект, позволяет глубже осваивать и понимать эти законы, что, в свою очередь, поможет в дальнейшем будущему учителю уверенно ориентироваться и в виртуальном пространстве и учить этому своих учеников.

Еще один путь успешного обращения к книге в образовательном процессе педагогического вуза – это возможность говорить о ней как о свидетеле значимого исторического события. Для нас особенно ценно, когда речь идет, например, об изучении истории изобразительного искусства. Приведем только один пример. Анализируя деятельность творческого объединения «Мир искусства», мы имеем возможность показать студентам редкую книгу из кабинета истории искусств ДВГГУ о творчестве Л. Бакста (Л. Розенберг). Альбом, изданный в 1913 году в Париже, о театральном наследии Л. Бакста – не только замечательный пример искусства оформления книги, но к тому же «живой» памятник своего времени, до сих пор несущий отблеск блистательных Русских сезонов в Париже [19]. Книга отпечатана с наборных форм способом высокой печати в три краски на серой плотной бумаге и имеет вклеенные иллюстрации. Характерно, что книжный блок обрезан и позолочен только сверху, а снизу и сбоку оставлены неровные (рваные) края серой бумаги. Эта кажущаяся незавершенность обреза книжного блока на самом деле тонко продуманный ход, соответствующий характеру издания, словно перед нами рабочий альбом с рисунками самого Л. Бакста. Представленные в альбоме иллюстрации воспроизводят эскизы театральных костюмов и декораций художника. Мощное воздействие этого раритетного, превосходного в художественном отношении издания на студентов просто нельзя не заметить. Эстетические впечатления, полученные от художественных достоинств книги, рожденной в Париже, пережившей невероятное путешествие и все исторические потрясения XX века, неведомыми путями попавшей из Европы в Хабаровск, просто несопоставимы с впечатлением от обычной мультимедийной презентации учебного материала, увиденной будущими учителями на лекции.

В статье представлены только некоторые пути использования такого ресурса, как печатная художественно оформленная книга, в процессе преподавания истории изобразительного искусства будущим педагогам-художникам. На самом деле возможности использования художественно оформленной книги в учебном процессе вуза необычайно широки.

Книга, как сложное творение и продукт человеческой культуры, обладает значительными возможностями для развития профессиональных качеств будущих педагогов-художников. Восприятие и анализ книги представляет эффективный по воздействию на личность будущего педагога ИЗО процесс. Обращение к книге развивает художественный вкус, аналитическое мышление, знания и умения в области композиции, расширяет культурный горизонт и развивает эстетический вкус будущих учителей.

В условиях отдаленности от крупных музейных собраний факсимильная книга продолжает быть подлинником и может играть заметную роль в учебном процессе художественно-педагогических факультетов, знакомя студентов с классическими техниками гравюры лучших отечественных и зарубежных мастеров.

Изучение искусства книги позволяет будущему педагогу-художнику развить такие способности, которые трудно развить с помощью других видов искусства, в частности, способность к сосредоточенному, эмоционально насыщенному созерцанию явлений, способность, которую в наш стремительный и предельно прагматичный век люди в большинстве своем начинают утрачивать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чихольд Я. Облик книги: избранные статьи о книжном оформлении. М.: Книга, 1980. 239 с.
2. Фаворский В.А. Об искусстве, о книге, о гравюре. М.: Книга, 1986. 238 с.
3. Герчук Ю.Я. Художественная структура книги. М.: Книга, 1984. 208 с.
4. Галкин С.И. Оформление книги: от искусства до художественного конструирования // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2010. № 3. С. 43–60.
5. Адамов Е.Б. Иллюстрирование художественной литературы. М.: Просвещение, 2010. 288 с.
6. Ганкина Э. Русские художники детской книги. М.: Просвещение, 2010. 400 с.
7. Герчук Ю.Я. Художественная структура книги. М.: Полиграфия, 2013. 208 с.
8. Гончарова Н.А. Композиция и архитектоника книги. М.: Мысль, 2010. 296 с.
9. Ляхов В.Н. Искусство книги: иллюстрация, книга, графика. М.: Наука, 2010. 289 с.
10. Подобедова О.И. О природе книжной иллюстрации. М.: Просвещение, 2013. 200 с.
11. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры, 1999. 464 с.
12. Петров В. Мир искусства. М.: Изобразительное искусство, 1975. 247 с.
13. А.С. Пушкин в русской и советской иллюстра-

ции. Т. 1 / сост. И.Н. Врубель, В.Ф. Муленкова. М.: Книга, 1987. 199 с.
14. А.С. Пушкин в русской и советской иллюстрации. Т. 2. М.: Книга, 1987. 359 с.
15. Лепетухин А.П. Хехцирские сказки. Хабаровск: Частная коллекция, 2006. 64 с.
16. Хижинский Л.С. Гравюры на дереве. Л.: Художник РСФСР, 1972. 32 с.
17. Дюрер. Ксилография из собрания Эрмитажа. Факсимильные репродукции. Л.: Аврора, 1976. 57 с.
18. Рембрандт. Офорты (факсимильные репродукции) / сост. Е.С. Левитин. Л.: Аврора, 1972.137 с.
19. Arsene Alexandre L'art Decoratif de Leon Bakst. Editeur d'Art. Paris, 1913. 77 p.

THE ROLE OF ILLUSTRATED BOOK IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER-ARTIST

© 2015

V.A. Shishkina, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Professor of Chair of Fine Arts
Far-Eastern State Humanities University, Khabarovsk (Russia)

Keywords: higher school; teacher-artist; educational process; history of fine arts; book art; book graphics; illustration; fine print; graphic techniques; facsimile edition.

Abstract: The paper says about the possibility of the effective use of printed illustrated book as a resource for the professional development of a future art specialist. The author considers some ways of studying books in the process of teaching "History of Art" discipline at the higher school. A book is a complex art form developed through the centuries. A future teacher-artist should understand its organization and spatial structure and view it as a synthesis of various art forms. The paper presents some ways of using books as a resource of genuine work of graphic art and focuses on understanding the design of children's book by future teachers. The author believes that a teacher-artist should know the best artist's books in his/her region. The paper notes the necessity of viewing in-folio facsimile editions in the class, which can help students in their aesthetic understanding of classical fine print techniques. Illustrated books are "the witnesses" of the brightest events in the history of culture; they can be used effectively in the educational process and can help future teachers-artists in learning the history of arts.

УДК 371.671:82.0

ВАЛЕОЛОГИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ: ИМПЕРАТИВЫ ВАСИЛИЯ СУХОМЛИНСКОГО И СОВРЕМЕННЫХ УЧЕНЫХ

© 2015

В.И. Шуляр, кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный учитель Украины
Николаевский областной институт последипломного педагогического образования, Николаев (Украина)

Ключевые слова: опыт Василия Сухомлинского; природосоответствующая методика обучения; ноосферное образование; этико-эстетический кодекс Сухомлинского; компетентностно-деятельностный урок литературы; валеологизация современного урока литературы.

Аннотация: Автор, анализируя наследие Василия Сухомлинского и современных ученых, определил императивы, которые согласуются и остаются актуальными для построения современного компетентностно-деятельностного урока литературы согласно валеологической стратегии сотрудничества субъектов эдукативного (педагогического) процесса.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв›язок з важливими науковими та практичними завданнями. Проблема здоров’я та здорового способу життя пронизує всю спадщину Василя Олександровича Сухомлинського, а також його твір «Серце віддаю дітям», де знаходимо поняття «медична педагогіка», основою якої є: збереження вразливої психіки дітей; убезпечення дітей від похмурих думок і переживань; збудження в школярів життєрадісних почуттів; загартування душі і тіла дитини; створення екологічно безпечного середовища; ні за яких обставин не дати зрозуміти дитині, що до неї ставляться, як до хворої та ін. Система роботи Школи радості вибудувана була навколо «здоров’я, здоров’я і ще раз здоров’я» дитини; це найголовніша турбота, бо «від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра у свої сили»; «якщо виміряти всі мої турботи й тривоги про дітей …, то добра половина їх – про здоров’я» [1, с. 52–53, 103–111].

Актуальність нинішнього етапу розвитку освіти взагалі та літературної зокрема викликана невтішною статистикою: у 20 % дітей порушення психічного здоров’я межевого характеру в початкових класах, на кінець навчання кількість таких школярів становить 60–70 % (за даними Інституту вікової фізіології) [2]; інформаційним перенавантаженням, яке щороку зростає; безконтрольним впровадженням інноваційних технологій, що не пройшли апробацію та медичну, санітарно-гігієнічну експертизу тощо. Такий стан викликає не тільки стурбованість, але й певні зміни в організації педагогічного процесу, закладені новим Державним стандартом базової і повної загальної освіти (постанова КМ України від 23 листопада 2011 р. № 1392).

Формування цілей статті (постановка завдання). Зважаючи на важливість означеного, метою статті є: виявити імперативи спадщини В. Сухомлинського, які узгоджуються й залишаються актуальними до побудови сучасного компетентнісно-діяльнісного уроку літератури за валеологічною стратегією співпраці суб’єктів едукативного (педагогічного) процесу. Завдання включають: аналіз спадщини В. Сухомлинського та сучасних учених для розуміння валеологічної складової сучасного уроку літератури; вияв імперативів та укладення етико-естетичного кодексу В. Сухомлинського вчителям XXI століття.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Важливими для нас є уроки В. Сухомлинського щодо режиму роботи школяра, чітко дозованого фізичного й розумового навантаження, ощадного інтелектуального напруження: «Дитина – жива істота, її мозок – тонкий, ніжний орган, до якого необхідно ставитися з турботою та обережно. Дати початкову освіту за три роки можна, але за умови постійної турботи про здоров’я дитини і нормальний розвиток дитячого організму. Джерело повноцінної розумової праці не в її темпі й напрузі, а в правильно продуманій її організації, у здійсненні багатогранного фізичного, інтелектуального, естетичного виховання» [3, с. 59].

Досвід В. Сухомлинського вибудувано було на засадах високодуховної, природовідповідної, особистісної, гуманістичної освіти та виховання, що узгоджується з концепцією ноосферної освіти, яка була запропонована у свій час різними науковцями: Наталія Маслова, Наталія Антоненко (м. Москва), Олександр Субетто (м. Санкт-Петербург), Марія Гончаренко (м. Харків) за ідеями Володимира Вернадського. Найбільш близькими є такі позиції В. Сухомлинського:

– утвердження позитивних сторін та якостей у процесі організації навчання/учіння взагалі й кожного учня зокрема;

– формування емоційно багатого, повноцінного життя школярів;

– гуманізм і взаємна довіра – основа гармонії у стосунках усіх суб’єктів педагогічного процесу;

– розуміння нерозривної єдності і неперервності: Людина – Природа – Соціум;

– відродження духовного і фізичного в дитині завдяки Природи і турботливого й діяльнісного ставлення Людини (Дитини) до Природи;

– турбота про психічне, духовне, моральне, фізичне здоров’я дитини – основа повноцінного життя, освіти та творчості.

Основою ефективних форм і методів організації педагогічного процесу у Школі радості В. Сухомлинського були: образне мислення; живе слово вчителя; творчість учня; зустріч з книгою; живе споглядання Природи та ін. Принципово важливим було для В. Сухомлинського в просторі населеного пункту Павлишішколи закласти в душу й серце кожного мешканця почуття доброти, доброзичливості, дбайливого ставлення до всього живого і красивого. А головним, важливим

і найскладнішим для Педагога було, за його твердженням, «озброїти вихованців системою позитивних поглядів на життя» [4, с. 599].

Розглядаючи проблему забезпечення здоров'я дітей у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі взагалі та під час розумового розвитку школярів на уроках зокрема для нас важливо керуватися висновком В. Сухомлинського, який не втратив своєї актуальності і сьогодні: «Протягом 20 років ми вивчаємо, що являє собою невстигаючі учні, які причини неуспішності. Наукове обстеження фізичного й розумового розвитку невстигаючих дітей привело мене до висновку, що у 85 % невстигаючих і відстаючих головна причина відставання, незнання, незадовільної роботи на уроках і дома, другорічництва – поганий стан здоров'я, якесь захворювання чи недуг, у більшості випадків непомітний для лікарів… З кожним роком ми все більше переконуємося, що попередження хвороби і схильності до захворювання, загартування організму – головна умова повноцінної розумової діяльності і всього духовного життя дитини (виділ. наше. – В.І.)» [5, с. 125].

Дбаючи про здоров'я школярів засобами будь-якого предмета взагалі та літератури зокрема, маємо пам'ятати про складові здоров'я (духовну, фізичну, психологічну, соціальну) та гармонійне поєднання тих методів, прийомів і засобів навчання, використовувані в процесі формування читацької/літературної компетентності школярів як Я-особистості. Учений-практик особливу увагу приділяв пробудження емоційного стану дитини, а через нього – формування творчих задатків. «Без радості неможлива гармонія здорового тіла і здорового духу. Якщо дитина, зачарована красою полів, мерехтінням зірок, безмежністю пісні коників-стрибунців і запахів польових квітів, складає пісню, отже, він знаходиться на вершині цієї гармонії тіла і духа. Турбота про людське здоров'я, тим паче про здоров'я дитини – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не перелік вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це перш за все турбота про гармонію всіх фізичних і духовних сил (виділ. наше. – В.І.), і вінцем цієї гармонії є радість творчості» [6, с. 115–116].

Навчальний матеріал учні-читачі (і не тільки) ефективно зможуть засвоїти, якщо складність його розуміння пробуджуватимемо через емоції, складний літературно-мистецький матеріал подаватимемо або вживатимемо учнів у нього тільки в позитивному стані, шляхом релаксаційних дій, не руйнуючи природи дитини. Це стане реальність, якщо нами сьогодні адекватно будуть переосмислено й впроваджено в літературну практику учнів-читачів уроки В. Сухомлинського. По-перше, одержання інформації має бути одухотворено живим трепетом почуття вчителя літератури й учня-читача через «живе слово», яке матеріалізуватиметься в образ (схематичний, матеріальний, наочний, малюнковий і т. ін.) і творчу роботу. В. Сухомлинський радив: «…не обрушуйте на дитину лавину знань, не прагніть розповісти на уроці про предмет вивчення все, що ви знаєте, – під лавиною знань можуть бути приховані допитливість і любов до знань»; «У період дитинства мислення, розумові процеси мають якнайчастіше пов'язуватися з живими, яскравими наочними предметами навколишнього світу. <…> Образ, сприйнятий і в той же час створений дитиною, несе в собі яскраве емоційне забарвлення. Діти переживають бурхливу радість, сприймаючи образи навколишнього світу і додаючи до них щось від фантазії. Емоційна насиченість сприйняття – духовний заряд дитячої творчості» [6, с. 41, 45].

Наукові розвідки та досвід В. Сухомлинського засвідчує, що сучасний учитель має усвідомити ще один урок-пораду від Педагога: інформація успішно засвоюється учнем, якщо залучені до цього всі канали сприйняття. Для дитини важливо засвоїти інформація в поєднанні якнайбільшої кількості типів рецепторів: візуальний (орган зору), аудіальний (слух), тактильний, нюховий, смаковий. Таке поєднання передбачає й природовідповідна (біоадекватна) методика викладання, ця ж ідея закладена в працях ученого й зреалізована в практичній діяльності. Наприклад, засвоєння інформації за допомогою тактильних рецепторів (найбільш численні на кінчиках пальців і язика; якщо на спині дві крапки дотику сприймаються роздільно лише на відстані 5 см, то на кінчику пальців і язика вони сприймаються як роздільні на відстані 1 мм; у корі головного мозку найбільш широко представлено рецептори пальців рук (це зв'язано зі значенням рук у праці людини).

Поглиблене сприйняття інформації в поєднанні із тактильною пам'яттю В. Сухомлинський намагався зреалізувати на різних дисциплінах, переконуючи в цьому колег, батьків: «…у середніх і старших класах школярі рішають геометричні задачі за фігурами, які виготовили своїми руками; алгебраїчні рівняння складають на основі залежностей, які встановлені в процесі праці. Розроблено систему творчих письмових робіт із математики, фізики, хімії, в яких учні застосовують теоретичні знання для виконання роботи, пов'язаної з конструюванням і моделюванням, рослинництвом, ґрунтознавством» [5, с. 126]. А для філологів колега радив іти в природу, спостерігати за явищами природи, як сідає сонце за горизонт, в які кольори забарвлюється вода, поле, луки; слухати спів пташок, шум луків, політ джмеля, нюхати квіти, ліс після дощу… і до кожного відчуття підбирати слово, образний вислів, які потім матеріалізуються в творчу роботу «з натури». І далі: «Успіх розумового виховання залежить від творчого застосування методів навчання, від різноманітності тих деталей, які зумовлюються конкретною обстановкою і не можуть бути передбачені заздалегідь теорією навчання. Практика – невичерпне джерело теорії саме тому, що в практиці розкривається вся багатогранність теорії» [5, с. 271].

Виконати це зможемо тоді, коли відбудеться переосмислення ролі кожного суб'єкта педагогічного процесу. Про співпрацю вчителя літератури й учня-читача як фасилітаторів, де кожен суб'єкт, виконуючи роль організатора, консультанта, партнера з максимальною повагою і

терпінням один до одного, забезпечує гуманістичні стосунки, толерантно сталий розвиток тощо, автор писав у цілому ряді публікацій [7]. Розпочати маємо з себе, УЧИТЕЛЯ, бо «місія педагога не втому, щоб механічно перекладати знання із своєї голови в голову дитини. Навчання – це насамперед людські відносини. І кожний із нас, педагогів, залишається для дитини людиною, в яку дитина вірить, якій довіряє, доти, поки ми даємо радість» [8, с. 596].

Прикладом для наслідування є Василь Олександрович Сухомлинський і його педагогічний колектив Павлиської школи. Свідченням мудрого впровадження досягнень науки взагалі і спадщини фізіолога І. Павлова зокрема щодо побудови уроку з урахуванням розвитку розумової діяльності школярів є стаття, яка нами подається в повному варіанті.

Сухомлинський В. О.
Впроваджувати фізіологічне вчення І. П. Павлова в навчальний процес / В. О. Сухомлинський // Кіровоградська правда. – 1951. – № 255.

(з сайту Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського НАПН України)

Учення І. П. Павлова про вищу нервову діяльність людини має величезне значення для радянської педагогіки. І. П. Павлов своїм ученням про другу сигнальну систему і тимчасові зв'язки, що складаються в корі півкуль головного мозку, дає геніальне пояснення розвитку розумової діяльності людини. Друга сигнальна система, за вченням І. П. Павлова, має вирішальне значення в розумовій діяльності людини саме через те, що завдяки їй ми сприймаємо слова нашої мови, слово заміняє всі інші подразнення.

З першого ж дня перебування дитини в школі основним засобом розвитку її розумових здібностей є слово – слово вчителя, слово підручника, слово самої дитини. У процесі сприймання слів учителя нагромаджуються ті тимчасові зв›язки другої сигнальної системи, про які говорить І. П. Павлов. Завдання кожного вчителя і полягає в тому, щоб зробити ці зв'язки стійкими. Правильно керувати розумовою діяльністю учня на уроці, добиватися міцних тимчасових зв'язків у дитячій свідомості – такі конкретні шляхи впровадження фізіологічного вчення І. П. Павлова в практику навчально-виховної роботи школи.

У нинішньому навчальному році педагогічний колектив нашої школи виконує значну роботу по впровадженню основ фізіологічного вчення великого російського вченого в процес засвоєння навчального матеріалу. Особливо велике значення має ця робота на уроках математики. Учителька алгебри та геометрії в 7-х класах М. А. Лисак на кожному уроці добивається того, що учні ґрунтовно засвоюють матеріал. Починаючи урок, вона завжди має на увазі те, щоб учні усвідомили, що саме їм треба зрозуміти на уроці. Наведемо приклад з уроку геометрії в 7 класі. Тема уроку: «Ромб і його властивості». Учителька рисує на дошці нову геометричну фігуру – ромб. Учні вже знають властивості таких фігур, як паралелограм, прямокутник. Учителька ставить запитання: «Чи можна назвати цю фігуру паралелограмом?». Учні бачать, що нова фігура схожа на паралелограм, але вона має якісь нові властивості. «Протилежні сторони цієї фігури паралельні, – отже, цю фігуру можна назвати паралелограмом», – роблять висновок учні. Цей висновок допомагає їм ще глибше засвоїти вивчений раніше матеріал про паралелограм. Але в той же час нова фігура чимось відрізняється від паралелограма. «Чим же?» – над цим питанням думає кожен учень, учителька бачить це з зосереджених облич учнів, з того, як кожен повторює про себе визначення відомих фігур, вдумується в них. Учителька зуміла зацікавити учнів тим, що діти немовби самі поставили перед собою мету і прагнуть самостійно досягти її. Учні рисують на чорновиках фігури, зіставляють їх.

Нарешті, в очах кількох учнів загорілись радісні вогники: «Ромб – це той же паралелограм, тільки з рівними сторонами», – говорять збуджено, радісно діти. Вони самі прийшли до цього висновку шляхом зіставлення невідомого з відомим. Головне тут те, що учні під керівництвом учительки самостійно шукали шляхів досягнення поставленої мети.

Учителька говорить учням: «Тепер прочитайте визначення ромба в підручнику геометрії». Учні читають: «Ромбом зветься паралелограм, усі сторони якого рівні». Учні здивовані: вони ж самі прийшли до цього висновку!

Уміло керуючи розумовою діяльністю учнів, учителька добилася того, що учні дивляться на визначення в підручнику, як на свою власну думку, своє переконання. Учителька могла б піти і легшим шляхом – нарисувати ромб, дати його визначення і задати домашнє завдання. Але на такому шляху всі розумові сили дітей були б спрямовані на запам'ятання, а не на розуміння. Учні б сприйняли визначення як чиюсь думку, яку треба запам'ятати, вивчити.

Далі вчителька ставить перед учнями наступну мету: довести, що діагоналі ромба взаємно перпендикулярні і ділять кути ромба пополам. До сформульованої вчителькою теореми учні ставляться як до задачі – це тільки припущення. Це припущення осмислюється учнями як мета, як незрозуміле, невідоме, яке треба довести. На шляху досягнення цієї мети учні постійно контролюють себе. Кожен учень усвідомлює, що саме він зрозумів, а що треба ще зрозуміти. Доводячи теорему, учні напружено шукають у своїй пам'яті все те відоме, що може послужити кроком для пояснення невідомого.

Учні вчительки М. А. Лисак завжди відповідають упевнено, твердо, бо знання вони здобули у процесі активної розумової діяльності, а не шляхом зазубрювання.

Ми навели тільки один приклад того, як у практиці роботи застосовуються геніальні положення павловського вчення про фізіологічні основи мислення. Повсякденне впровадження цих положень допоможе нам добитися ще глибших знань, допоможе піднести на вищий рівень усю навчально-виховну роботу школи.

Узгоджуючи позиції відомого педагога В. Сухомлинського з концепцією ноосферної

(гуманної, природовідповідної) освіти, про яку мова йшла вище, не можемо не закцентувати увагу на адекватному заповненню роботою мозку дитини. Природовідповідність у заповненні духовної, естетичної, розумової, мислительної, трудової, фізичної діяльності для дитини надзвичайно важлива сьогодні, у час інформаційного перенаситу навчального процесу. Підтвердженням цього є фрагмент імперативів за працями Великого педагога, укладеного нами в «Етико-естетичний кодекс Василя Сухомлинського Вчителю XXI століття»:

ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНИЙ КОДЕКС: ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ УЧИТЕЛЮ XXI СТОЛІТТЯ

1. «…у школі вчать не тільки читати, писати і лічити, а й думати, пізнавати навколишній світ, багатства науки».

2. «У школі вчаться жити… за своїми гармонійними законами, які розвивають і умудряють людину і водночас зміцнюють суспільство дорослих, становлять його гордість».

3. «Усе стає реальним і досяжним тільки тоді, коли людині хочеться вчитися, коли в навчанні … вона відчуває радість і знаходить людську гідність».

4. «Учіння мислиться й переживається як щастя, цікава діяльність за умови, якщо ти виховуєш насамперед у собі мислителя».

5. «Найголовніше, щоб одночасно учень бачив, спостерігав і працював. Де є ці три речі, там є і жива думка, що загострює розум».

6. «…ви учитеся думати спостерігаючи, і спостерігати думаючи – ось смисл тієї школи м и с л е н н я, завдяки якій ви осягаєте основи наук на уроці».

7. «Справжня педагогічна етика полягає в тому, щоб дитина сприймала насамперед добро й виховувалася добром».

8. «Праця любові – це і є своєрідне прагнення до того, щоб у дітях утвердити самого себе, продовжити свою внутрішню духовну красу».

9. «…щоб література стала могутнім вихователем дитинства, треба дбайливо, старанно, невсипущою виховною працею готувати ґрунт для художнього слова».

10. «…виховна місія школи в тому, щоб з першого ж дня перебування дітей у школі вчити їх бачити красу, сприймати і переживати її» (засобами літератури).

11. «Переживання краси природи, людини, людських стосунків – могутнє спонукання думки».

12. «Наша місія – оберігати дитяче серце від болю, бід, страждань. Якнайменше необережних душевних доторкань!» [8].

В. Сухомлинський усе своє життя послідовно і настійно розробляв проблему Слова і Краси як головних, за його глибоким переконанням, інструментів педагогічного впливу. Як ніхто інший він показав тісний зв'язок слова і мислення, акцентувавши на тому, що образне слово є могутнім і незамінним засобом образного мислення. У свою чергу слово – найактивніший стимулятор розумового розвитку та гармонізації особистості. Це пояснюється тим, що розумовий та емоційно-естетичний розвиток, перебуваючи у відношеннях взаємозалежності, сприяють гармонізації, яка спричинена відповідними взаємостосунками між правою та лівою півкулями мозку. Художньо-образне слово в однаковій мірі «працює» з правою півкулею, яка обробляє інформацію естетико-естетичного рівня, та з лівою півкулею, яка відповідає за вербально-знакові системи. В. Сухомлинський був переконаний, що «поетичне слово – еліксир для дитячого мозку, повітря для крил думки. Воно вливає в мозок дитини енергію думки… <…> Поетичне слово – це прекрасна школа емоційного життя, в якій діти осягають мову почуттів; завдяки поетичному слову пам'ять дитини стає гнучкішою, рухливішою – мозок набуває здатності не тільки зберігати, але й «видавати» – видавати з «розбором», з відчуванням, здавалося би, найнепомітніших відтінків слова. Поетична творчість, за нашим твердим переконанням, учить мислити й тому поліпшує мозок, ніби облагороджує його найніжніші, найчутливіші відділи.

Нарешті, поетичне слово й поетична творчість – незамінний психологічний засіб формування і розвитку емоційної пам'яті. Запам'ятовування почуттів і душевних станів – дуже важлива умова зміцнення логічної пам'яті» [4, с. 183].

З метою валеологізації сучасного уроку літератури маємо зважити на фундаментальні дослідження сучасних українських і російських учених: Гончаренко Марії Степанівни, доктора біологічних наук, професора, завідувача кафедри валеології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (Харків) та Наталії Володимирівни Маслової, доктора психологічних наук, академіка Російської академії природничих наук, академіка Академії проблем безпеки, оборони і правопорядку, професора (Москва) [9].

Актуальним для нас є розділ III. «Валеологія як ноосферна наука», де з системного підходу, яке прийнято у валеології, представлено структурну організацію людини у формі піраміди (рис. 1), основою якої є фізичне тіло, психічна складова здоров'я (інтелектуально-емоційна сфера) – середня частина піраміди і духовна складова – вершина піраміди, запропонована М. Гончаренко [9, с. 57].

Рис. 1. *Валеологічна тактика пізнання й оздоровлення (М.С. Гончаренко)*

Учена заклала тактику пізнання валеології, де її вектор спрямовано від фізичної складової

до вершини (духовної), тактика ж оздоровлення спрямована від вершини (духовної складової) до основи піраміди – соматичної (фізичного здоров'я).

М. Гончаренко запропонувала структурну модель людини (рис. 2), яка органічно накладається не тільки на дисципліну «Валеологія», а екстраполюється й у систему літературної освіти, засобами предмета «Література». У моделі структурної організації людини М. Гончаренко виділяє складові здоров'я: духовна, психічна і фізична [9, с. 59].

Означений на схемі підхід дозволяє створити просторову матрицю уроку літератури, вивчення літератури як предмета та забезпечення літературної освіти в цілому, які базується на законах функціонування людини та трьох завданнях його життя: виживання, репродукція, реалізація себе як особистості.

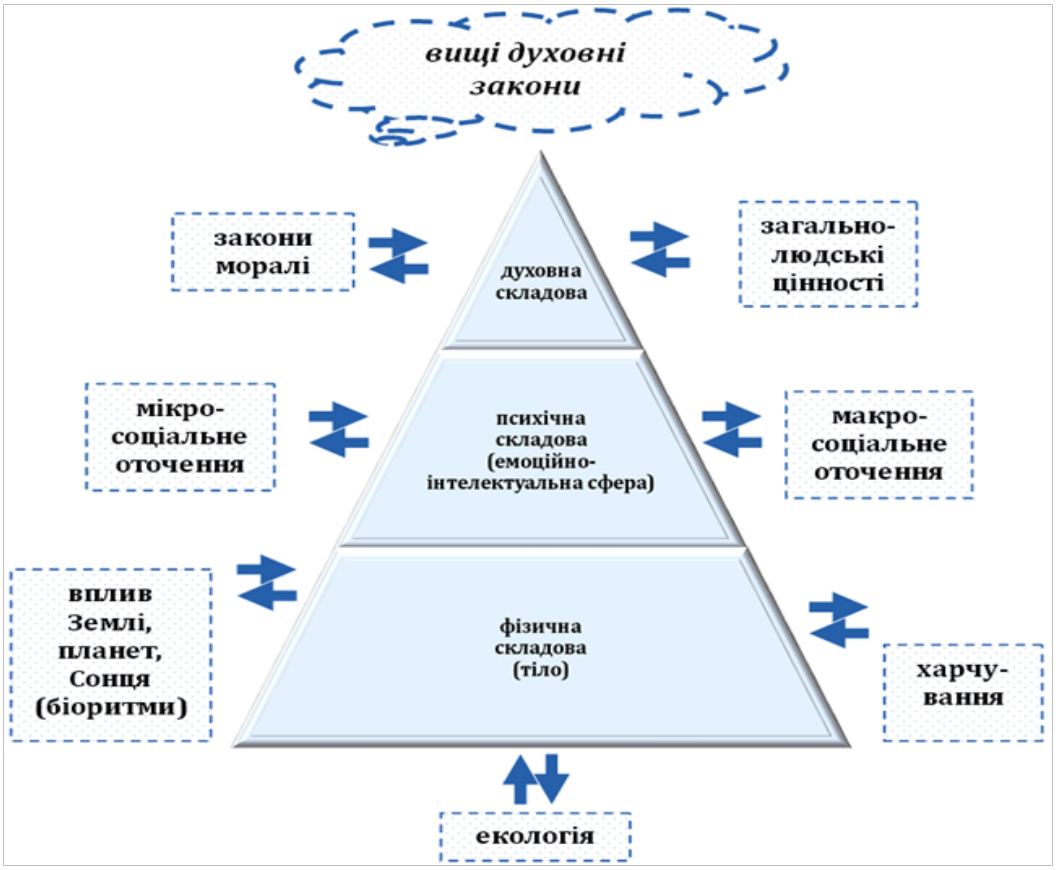


Рис. 2. *Структурна модель людини і її зовнішні (просторові) складові (М.С. Гончаренко)*

На перший погляд читачеві видаватиметься певний фізіологізм вивчення літератури. Для нас важливо, щоб через художній твір людина/читач зрозуміла духовний і почуттєвий світ літературних персонажів, побачила фізичну (тілесну) красу літературного персонажу. Змогла дати відповідь на питання: як на його наповнення впливає соціум, сім'я, колектив; яку систему цінностей закладено автором у тексті; які цінності пропагує автор, які сповідують персонажі, за якою житиме й діятиме учень-читач? У структурній моделі ми прочитуємо: наскільки аксіологічна модель читача є життєздатною і чи зможе він досягнути гармонії душі і тіла, гармонії життя людини-в-природі, чи зможе досягти духовних вершин, щоб стати людиною, громадянином, конкурентоспроможним фахівцем, успішним у цьому складному житті.

Реалізуючи літературознавчу чи культурологічну змістові лінії літературної освіти важливо, щоб учень-читач зміг:

– відчути й зрозуміти красу та гармонію змісту і форми художнього твору, одержуючи естетичне задоволення;

– толерантно поставитися до альтернативного або збагатитися іншою культурою;

– бути терпимим до різних проявів, розуміти, адекватно оцінювати й діяти за загальнолюдськими цінностями, моральними приписами, рухаючись до вершин духовної краси.

Висновки дослідження і перспективи подальшого дослідження даного напрямку. Тільки сформовані валеолого-екологічне мислення, екологічне мовлення, морально стійка позиція людини культури, людини інформації, людини громадянина зможуть забезпечити й гарантувати толерантно стале проживання в гармонії з колективом, суспільством, природою, світом.

Сформульовані імперативи за спадщиною В. Сухомлинського та сучасних учених узгоджуються між собою, тому для кожного суб'єкта уроку літератури мають бути як моральне веління, а для системи освіти – всеохоплюючим законом, тим валеологічним приписом, дотримання якого убезпечить націю від вимирання. Це буде

можливим за тої умови, коли назване стане нормою, як внутрішньо притаманною якістю кожної людини, суспільства в цілому.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. 5-е изд. Киев: Рад. школа, 1977. 382 с.
2. Шуляр В.І. Літературна освіта школярів: сучасний стан і перспективи // Українська література в загальноосвітній школі. 2008. № 12. С. 10–13.
3. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Политиздат, 1985. 270 с.
4. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах. Т. 1. Киев: Рад. школа, 1976. 599 с.
5. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах. Т. 4. Киев: Рад. школа, 1979. 697 с.
6. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах. Т. 3. Киев: Рад. школа, 1979. 719 с.
7. Шуляр В.І., Огренич Н.М. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи. Миколаїв: Ганна Гінкул, 2006. 208 с.
8. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5 томах. Т. 5. Киев: Рад. школа, 1979. 639 с.
9. Гончаренко М.С., Маслова Н.В., Куликова Н.Г. Ноосферное образование – ключ к здоровью. М.: Институт холододинамики, 2011. 124 с.

ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЯ СУЧАСНОГО УРОКУ ЛІТЕРАТУРИ: ІМПЕРАТИВИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ТА СУЧАСНИХ УЧЕНИХ

© 2015

В.І. Шуляр, кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений учитель України
Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Миколаїв (Україна)

Ключові слова: досвід Василя Сухомлинського; природовідповідна методика навчання; ноосферна освіта; етико-естетичний кодекс Сухомлинського; компетентнісно-діяльнісний урок літератури; валеологізація сучасного уроку літератури.

Анотація: Автор під час аналізу спадщини Василя Сухомлинського та сучасних учених виявив імперативи, які узгоджуються й залишаються актуальними до побудови сучасного компетентнісно-діяльнісного уроку літератури за валеологічною стратегією співпраці суб'єктів едукативного (педагогічного) процесу.

VALEOLOGISATION OF MODERN LITERATURE LESSON: THE IMPERATIVES OF VASILY SUKHOMLINSKIY AND MODERN SCIENTISTS

© 2015

V.I. Shuliar, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Honoured Teacher of Ukraine
Mykolaiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Mykolaiv (Ukraine)

Keywords: Vasily Sukhomlinskiy heritage; nature-conforming teaching methodology; noospheric education; ethics and aesthetic code of V. Sukhomlinskiy; competence and activity literature lesson; valeologisation of modern literature lesson.

Abstract: While analyzing Vasily Sukhomlinskiy heritage and modern scientists' experience, the author defined the imperatives that are in agreement with and remain relevant to the construction of modern competence and activity literature lesson according to the valeological strategy of cooperation of the members of educational (teaching) process.

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

© 2015

И.А. Юрловская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: профессиональная компетенция; индивидуализация профессиональной подготовки; стандарт педагога.

Аннотация: На основании изучения методологических и теоретических проблем развития российского и западного высшего педагогического образования, а также существующих знаний в области обучения будущих учителей и организации образовательного процесса в педагогических вузах в статье утверждается, что индивидуализация способна привести профессиональную подготовку в соответствие с новыми социальными реалиями и международными стандартами и сделать студента субъектом своего образования. Под индивидуализацией профессиональной подготовки будущих педагогических работников автором статьи понимается организация посредством инновационных форм и методов такой системы взаимодействия между участниками процесса обучения в образовательном процессе современного вуза, когда учитываются и используются индивидуальные возможности каждого, определяя перспективы дальнейшего творческого развития и гармоничного совершенствования личностной структуры.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Педагог теперь не просто транслятор знаний, но организатор в проектировании индивидуальной траектории развития обучающегося, его помощник в раскрытии личностного потенциала. Он идет рядом с обучающимся, создавая условия для формирования у того умения учиться, способности и готовности изменять себя к лучшему, для развития тех универсальных умений, которые помогут ему реализовать себя как личность и стать успешным в жизни в высоком смысле этого слова. А это совсем не просто для человека, который привык быть носителем знания, «истиной в последней инстанции» [1]. Как добиться успеха в профессии, сохранив лучшие традиции преподавания, самобытность учителя, креативность, готовность к переменам? К.Д. Ушинский подчеркивал, что педагог учит успешно до тех пор, пока учится сам [2]. Этот тезис не устарел, он приобретает все большее значение.

Формирование целей статьи (постановка задания). Перед современным педагогическим образованием помимо основной цели – удовлетворения культурно-образовательных потребностей личности, обеспечения общекультурной, научной и профессиональной подготовки специалистов в сфере образования с учетом меняющихся потребностей экономики и рынка труда – стоит задача помочь будущему педагогу в осознанном выборе своего профессионального пути, осуществлении самоопределения в педагогической профессии, развитии творческого потенциала и профессионально значимых качеств личности.

Высвечивают путь становления человека в профессии слова академика В.П. Беспалько: «Вся жизнь человека – это поход за профессиональным мастерством» [3]. Для этого нужна вся жизнь и постоянное движение к мастерству. Но путь у каждого свой. Казалось бы, против этой аксиомы никто не спорит. Более того, усилилась частота повторения сочетаний «образовательная траектория», «образовательный маршрут», «образовательная программа», причем с обязательным определением «индивидуальный». И с этого момента начинаются трудности. Индивидуализация в образовании провозглашается и декларируется неустанно, особенно в связи с введением новых ФГОС и утверждением приоритетности самостоятельности студентов в деятельности. В каждый стандарт в раздел «Условия реализации ОП вуза» включена фраза: «Вуз обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, *включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ*» [4; 5]. Парадокс заключается в том, что долгое время педагогическая общественность говорила о необходимости индивидуализации образовательного процесса, а в наше время, когда сложились необходимые условия (работодатели формулируют требования к подготовке специалистов и рабочих, исходя из особенностей деятельности своих предприятий; студенты явно обозначают свои образовательные потребности; образовательные учреждения получили относительную свободу в разработке ОП и возможность вести обучение по индивидуальным образовательным программам), педагогическая практика оказалась не готова к этому шагу. И хотя во многих образовательных учреждениях вводится новая должность – тьютор – как панацея в решении проблемы индивидуализации образовательного процесса, для всех очевидно, что индивидуальная траектория студента вуза без четкого ответа на вопросы, что она собой представляет, на каких принципах выстраивается, какие условия нужно создать в высшем учебном заведении для ее воплощения в жизнь, останется неэффективным (но модным) новшеством.

В практическом плане можно зафиксировать нарастание вопросов по этому поводу, так как переход к педагогике индивидуализации не обеспечен в достаточной мере проработкой теории проблемы. Вопросы звучат так.

- Как определить врожденную предопределенность физических, физиологических и интеллектуальных особенностей обучающихся к определенной профессиональной деятельности?
- Каким образом можно учесть темп освоения учебного материала каждым студентом?
- Возможна ли адресная подготовка к профессиональной деятельности в условиях группового гетерогенного обучения?
- Можно ли говорить о технологии сопровожде-

ния индивидуальных образовательных траекторий, если каждая из них уникальна и не поддается алгоритмизации?

Известно, что потребность продвигает науку быстрей десятка университетов. И эти вопросы, которые задает практика, свидетельствуют об актуализации потребности понять, что же такое индивидуальная образовательная траектория и каким способом ее можно выстроить для студентов педагогических вузов. В данной статье мы попытаемся ответить на следующие вопросы:

- какова цель индивидуализации в контексте личностно-ориентированной парадигмы образования и профессионального становления будущих учителей;
- какие условия современного вуза поддерживают процессы индивидуализации студентов;
- что новое должно проявиться в педагогическом высшем учебном заведении в ближайшее время, чтобы индивидуальные образовательные траектории студентов стали реальностью, а не мифом.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. При выходе в профессиональный мир выпускник вуза сталкивается с рядом системных трудностей.

Во-первых, у молодых людей нет опыта трудовой деятельности, трудовой репутации, и работодатель не имеет представления о качестве рабочей силы.

Во-вторых, существует проблема явно недостаточной квалификации выпускников, что делает их неконкурентоспособными в сравнении со старшим поколением: время, когда у нас образование будет заменять опыт, еще не пришло.

В-третьих, модернизируемое образование только приступило через разработку и внедрение новых ФГОС к преодолению разрыва между динамичными технологическими изменениями в производстве и уровнем подготовки студентов в вузах.

Этот контекст требует приумножения психолого-педагогической поддержки личностно-профессионального становления будущих учителей. И здесь подключаются идеи модульно-компетентностного подхода, личностно-ориентированного обучения и, самое главное, персонифицированного образования, т. е. естественного, природосообразного, «скроенного по индивидуальным меркам» [6]. Цель индивидуализации в педагогическом вузе – адресно подготовить каждого студента к самостоятельной профессиональной деятельности в соответствии с его природными задатками и склонностями. Эту идею можно реализовать через разработку индивидуальных образовательных траекторий для каждого обучающегося.

Из вышесказанного вытекает потребность в создании модели индивидуализации профессиональной подготовки обучающегося педагогического вуза, целью которой являются развитие личности и высокий профессионализм будущего специалиста.

Разрабатывая модель индивидуально-ориентированного процесса обучения в вузе, мы исходили из потребностей социального заказа, который направлен на подготовку конкурентоспособного, компетентного, инициативного, творчески активного, профессионально мобильного выпускника, имеющего набор качеств, характеристик, способностей, который природосообразно и избирательно осваивает и «приращивает» культурные и нравственные нормы (знания) и раскрывает себя, способного успешно адаптироваться к постоянно трансформирующимся условиям профессиональной деятельности, активно участвовать в развитии общества.

При разработке модели за основу было взято представление о структурных компонентах педагогической деятельности как системы, представленное в работе Н.Н. Никитиной, О.М. Железняковой, М.А. Петухова [7]. Оно заключается в том, что сущность любой педагогической системы определяется наличием в ней, независимо от ее уровня, одних и тех же взаимосвязанных, взаимозависимых и необходимых компонентов, без которых она функционировать не может. Важнейшими блоками такой системы следует рассматривать совокупность следующих постоянно развивающихся и взаимодействующих компонентов: целевой, организационно-методологический, мотивационный, содержательно-деятельностный, инструментально-технологический, критериально-диагностический и оценочно-результативный.

Опытно-экспериментальная работа по проверке модели индивидуализации профессиональной подготовки будущих педагогических работников в вузе состояла из ряда этапов. Диагностический этап включал в себя: анализ современного состояния индивидуализации подготовки будущих учителей; выяснение отношения к индивидуализации со стороны студентов и преподавателей; формулирование противоречий, нуждающихся в скорейшем разрешении; обоснование актуальности опытно-экспериментальной работы. На прогностическом этапе была сформулирована цель, разработана развернутая программа эксперимента, обоснована и построена модель индивидуализации профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. На организационном этапе были обеспечены условия для реализации программы эксперимента, созданы необходимые научно-методические материалы, разработаны методики. Практический этап включал в себя выполнение программы экспериментальной работы, реализующей основные положения концепции индивидуализации профессиональной подготовки студентов. На обобщающем этапе осуществлялась обработка данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, соотнесение результатов с поставленными целями, корректировка модели и методик ее реализации. Внедренческий этап включает распространение материалов разработанного учебно-методического комплекса (учебные, учебно-методические, методические пособия, программы, контрольно-оценочный материал) в учреждениях высшего профессионального образования.

До начала активного внедрения формирующей части экспериментального исследования в процесс подготовки бакалавров педагогического вуза выяснялась степень готовности студента к профессиональной деятельности на первых и четвертых курсах педагогических вузов. Это студенты Северо-Осетинского государственного педагогического института (СОГПИ) (факультеты: коррек-

ционно-педагогический, психологии, физического воспитания и спорта, лингвистики, управления, свободного развития), Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова (специальность «Педагогика и методика начального образования», кафедра психологии).

Непосредственная проверка модели индивидуализации профессиональной подготовки проводилась на базе коррекционно-педагогического факультета СОГПИ, куда входили, студены, обучающиеся по следующим направлениям подготовки бакалавриата: «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» (175 человек).

Общая численность студентов, задействованных на различных этапах опытно-экспериментальной работы, составила более 755 человек. Диагностика на констатирующем и контрольном этапах осуществлялась по анкетам и методикам, согласно выбранным и обоснованным критериям модели. Ключевым моментом стал вопрос о выборе измерительного инструментария, который должен был удовлетворять ряду требований. Во-первых, необходимо, чтобы методы измерения взаимодополняли и взаимопроверяли друг друга. Во-вторых, полученная в ходе эксперимента информация должна однозначно выражать состояние процесса формирования профессиональной подготовки обучающихся познавательной активности, быть объективной и полной. Кроме того, необходимо придавать значение и временным тратам на проведение того или иного компонента измерения, поэтому необходимо было учитывать и такую характеристику, как оперативность метода [8].

Для анализа полученных данных использовались методы математико-статистической обработки данных: описательная статистика; корреляционный анализ.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Доминирующим направлением в высшем профессиональном образовании, его переходе к новому качеству должна стать личностно-ориентированная парадигма, которая связывается с отказом от принятого в рамках прежней традиционной парадигмы представления об образовательном процессе как сфере мобильности индивида, траектории, по которым нормативно должен двигаться студент. Реализация новой парадигмы в вузовском образовании обеспечивает не только расширение диапазона знаний об окружающей действительности, присвоение студентом новой информации, но и накопление опыта преобразовательской деятельности, эмоционально-творческого отношения к миру и человеку в нем, а также систему ценностных ориентаций, определяющих его поведение в многообразии окружающего мира. На практике это означает, во-первых, постановку в центр образовательного процесса студента с его потребностями, мотивами, устремлениями с учетом закономерностей развития, возрастных, индивидуальных особенностей личности; во-вторых, поиск и обновление содержания, форм, методов образовательной деятельности с обоснованным применением интенсифицирующих средств обучения в вузе; в-третьих, установление субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями в их учебной и обучающей деятельности посредством включения их в процесс гуманистически ориентированного, полисубъектного диалога; в-четвертых, конструирование субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности студента, которое обеспечивает возможность эффективного освоения, преобразования окружающего мира и построение траектории жизни будущих специалистов.

Чтобы вузовское образование было личностно-ориентированным, в его организации должны быть заложены средства предвидения оптимальных путей его функционирования и развития с учетом реалий современного социума, индивидуальных особенностей студентов, обеспечивающие накопление экстрафункциональных знаний, умений, качеств индивида, выходящих за рамки определенной профессиональной подготовки.

Главная цель парадигмы личностно-ориентированного образования в вузе – обеспечение гуманных условий для личного и профессионального роста студента, индивидуального и свободного самоопределения будущего специалиста в избранной профессиональной деятельности, полноценного раскрытия потенциальных возможностей личности.

Изучение методологических и теоретических проблем развития российского и западного высшего педагогического образования, а также существующих знаний в области обучения будущих учителей и организации образовательного процесса в педагогических вузах позволяет утверждать, что индивидуализация способна привести профессиональную подготовку в соответствие с новыми социальными реалиями и международными стандартами и сделать студента субъектом своего образования. Под индивидуализацией профессиональной подготовки будущих педагогических работников мы понимаем организацию такой системы взаимодействия между участниками процесса обучения в образовательном процесс современного вуза, когда посредством инновационных форм и методов учитываются и используются индивидуальные возможности каждого, определяя перспективы дальнейшего творческого развития и гармоничного совершенствования личностной структуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Юрловская И.А., Самсонова Е.К. Особенности профессиональной подготовки учителя в современном ВУЗе // Научният потенциал на света: материалы 9-й междунар. науч.-практ. конф. Т. 9. Педагогические науки. София, 2013. С. 40–44.
2. Ушинский К.Д. Избранное. М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1998. 223 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
4. РФ. Минобразования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М.: Просвещение, 2013. 63 с.
5. Федеральный государственный стандарт: личностные универсальные учебные действия. URL: standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=290.
6. Кокоева Н.В., Юрловская И.А. Педагогические аспекты формирования профессиональной ком-

петентности будущего педагога // The Second International Conference on Eurasian scientific development: proceedings of the Conference. Vienna, 2014. P. 113–117.
7. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности. М.: Мастерство, 2002. 218 с.
8. Бекоева М.И. Общепедагогическая подготовка студентов как ведущее направление совершенствования системы образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 22–25.

INSTRUCTIONAL DESIGN OF INDIVIDUAL COURSE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A STUDENT – A FUTURE TEACHER

© 2015

I.A. Yurlovskaya, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of pedagogy

North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: professional competence; individualization of vocational training; standard of a teacher.

Abstract: Basing on the study of methodological and theoretical issues of development of the Russian and Western higher pedagogical education, as well as the existing knowledge in the field of future teachers training and the educational process organization in the teachers training higher education institutions, the author states that the individualization can bring the vocational training to a conformity with the new social realities and international standards and make a student to be a subject of his learning. The author understands the individualization of future teachers vocational training as the organization, by means of innovative forms and methods, of such system of interaction between the learning process participants in the educational process of a modern higher education institution when the individual capabilities of each student are taken into account and used, and the prospects of further personality structure creative development and harmonious improvement are defined.

УДК 14:37

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПАРАДИГМА: ВОЗМОЖНО ЛИ ЕЕ ВНЕДРЕНИЕ В РОССИЙСКОЙ ЭЛИТНОЙ ШКОЛЕ? (ФИЛОСОФСКИЕ РАССУЖДЕНИЯ ОБ АКТУАЛЬНОМ)

© 2015

Е.Л. Яковлева, доктор философских наук, кандидат культурологии, профессор кафедры «Философия»
Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)

Ключевые слова: нетипичность; Homo inclusive; парадигмальность; инклюзия; инклюзивный подход к бытию; элитное образование; элитная школа; инклюзивность; эксклюзивность; включенность исключительных.

Аннотация: Объектом исследования статьи стала формирующаяся парадигмальность инклюзивного подхода к бытию, распространяющаяся сегодня в российском социокультурном пространстве. В основе инклюзивного подхода лежат принципы гуманизма и толерантности, культуры соучастия/со-участия и творческого начала, помогающие социализации, адаптации и самореализации Других/нетипичных людей, особенно детей и подростков. Одним из ключевых звеньев, способствующих внедрению инклюзивной парадигмы, становится средняя общеобразовательная школа. Среди разновидностей подобного типа учреждений, существующих нередко неофициально, выделяется элитная школа, понимание которой в современной российской действительности трансформировано. К разряду элитных учреждений относят сегодня учебные заведения, где учатся не столько одаренные и талантливые дети, сколько дети, чьи родители имеют доступ к власти, занимают должностные посты и/или владеют достаточно большим капиталом. Подобная ситуация заставляет усомниться в том, что элитные школы готовы к внедрению инклюзивного подхода к бытию и/или обучению инклюзивных детей, имеющих отклонения от нормы (физической, психологической, культурной и др.). Для исправления сложившейся ситуации необходимо формировать элитные школы открытого типа, допускающие к обучению в них талантливых и одаренных детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Интенсивное развитие высоких технологий и мощности научно-технического потенциала сопровождается ухудшением физического, психического и духовно-культурного состояния людей. На этот фактор влияет огромное количество причин, в том числе аномичность социального, кризисность и стрессовость бытия личности, неблагоприятные природно-климатические условия, появление генномодифицированных продуктов и пр. Более того, глобализация и интеграция как закономерные объективные процессы, происходящие в современности, влекут за собой большие миграционные/иммиграционные потоки. Перечисленное приводит к массовому распространению Других/нетипичных людей, не вписывающихся в стандарт/норму (физическую, психологическую, культурную и др.). Статистика дает неутешительные цифры, согласно которым среди подрастающего поколения с каждым годом увеличивается число так называемых «особых детей», требующих к себе совершенно иных подходов в воспитании, образовании и социализации [1–3]. Неслучайно в последнее время в России не только заговорили об этом, но и начали реально предпринимать целенаправленные действия, связанные с инклюзивной средой. Можно смело утверждать: сегодня распространение инклюзивного образования как доступной среды обучения стало одной из приоритетных областей политики российского государства [4; 5].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение не разрешенных ранее частей общей проблемы. Нетипичность как Другость становится распространенной характеристикой личности в социокультурном пространстве, рождая иные условия и правила взаимодействия, взаимоотношений, коммуницирования, настоятельно требующие рефлексивности по отношению к ним. Можно утверждать, что формируется новый (гено)тип – *Homo inclusive* (человек инклюзивный). Резкий рост числа инклюзивных людей влечет за собой множество проблем, изучением которых должны заниматься многочисленные науки о человеке.

Сегодня начинает создаваться платформа для новой социальной парадигмы – инклюзивной, задающей явное и неявное предметное поле научных исследований. В рамках этих исследований очерчивается собственная проблематика, складывается научно-исследовательская программа и методология изучения, способствующая появлению категориального аппарата, законов, теорий, моделей интерпретации, образцов решения проблем и даже традиций. О парадигмальности инклюзивного образования говорит и тот факт, что все большее количество специалистов (в том числе генетиков, физиологов, врачей-специалистов различных профилей, философов, культурологов, социологов, психологов, педагогов, социальных работников и др.) подключается не только к исследованию проблемы, но и к непосредственной работе в инклюзивной среде [6–14]. Благодаря им начинает формироваться новый – инклюзивный – образ мироздания, собираться и обобщаться данные о нем. Тем не менее огромное количество проблем, связанных с внедрением инклюзивной парадигмы, остаются нерешенными и требующими разъяснений.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью проведенного автором исследования является поиск ответа на вопрос о возможности

внедрения инклюзивной парадигмы и инклюзивного подхода к бытию в пространство российской элитной школы.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Парадигмальность инклюзии охватывает собой все пространство социального, включая сферу образования. Инклюзивность образовательного процесса способствует новому уровню и качеству образования, формированию особой психолого-образовательной среды, основанной на гуманизме, толерантности, культуре соучастия/со-участия и творческом подходе. Перечисленные ключевые составляющие инклюзивной парадигмы, представляя собой мощное ценностное ядро, задают вектор исследований современного социального, идеи и методики которых постепенно распространяются в обществе. Особо подчеркнем: инклюзивная среда в системе образования поддерживает инклюзивный подход к бытию, формируя и воспитывая его.

Российские школы неоднородны. Специалисты называют несколько их разновидностей, в том числе средняя образовательная школа, специальная школа (по определенному профилю), коррекционная школа, лицей, гимназия и др. Помимо официальной классификации существует неофициальная, передаваемая устной традицией, согласно которой обнаруживается деление на школы высшего ранга и более низкого, в чем обнаруживает себя дифференциация на элитное и обычное образование.

Формулировка «элитное образование» имеет несколько значений. Во-первых, оно связано с получением высококачественных знаний, навыков и компетенций, в том числе в результате разного рода образовательных экспериментов. В англоязычной традиции подобное образование обозначают как *high quality education*. Во-вторых, данный тип обучения подразумевает образование, ориентированное на формирование и подготовку элиты общества.

Подчеркнем: о классифицировании школ на элитные и обычные в официальных учреждениях образования и их подструктурах не говорят, делая вид, что такого разделения не существует и/или они не владеют информацией. Критерием приведенной негласной классификации является не только качество преподавателей/учащихся/обучения и хорошие итоговые результаты по ЕГЭ, с которыми выпускники без проблем поступают в престижные высшие учебные заведения РФ и за рубежом. Нередко критерием классификации школы и возведения ее в ранг элитной становится статус родителей обучаемых детей: они занимают руководящие должности, работают в престижных учреждениях, имея доступ к власти и осуществляя управление различными сферами (как правило, это представители высшего и высшего среднего классов, политической, экономической, административной, научной и культурной элит). Попасть в подобные школы довольно тяжело и/или практически невозможно: они представляют собой *учебные заведения закрытого типа*, доступ в которые имеют избранные – дети чиновников или состоятельных родителей. Безусловно, контингент элитных школ является Другим/нетипичным по отношению к среднестатистическому учащемуся средней образовательной школы, не относящейся к высшему рангу. Тем не менее учащиеся элитных школ, как правило, не относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья. Более того, в первую очередь элитность как личностная характеристика распространяется не на обучаемых детей, а на их родителей, достигших определенного положения в обществе и ставших лучшими (вспомним, в переводе с французского *élite* – избранный, лучший). Согласимся с Г.К. Ашиным, который, ссылаясь на А. Суонна, Дж. Мейера, Э. Куинса и Э. Райса, подчеркивает: «элиты, по определению, контролируют большую часть материальных, символических и политических ресурсов. Они занимают высшие посты в иерархии статуса и власти, получив их по положению или по заслугам» [15]. Исходя из приведенной нами цитаты, элитность связана с конкретными достижениями человека в той или иной области.

Если переносить элитность на систему образования – элитарного образования, то возникает проблемный вопрос: кого необходимо обучать в элитных учебных заведениях? Детей одаренных и талантливых или из элитных семей, чьи родители занимают особое положение в обществе и/или имеют достаточный денежный капитал.

В первом случае мы встречаем демократический подход, гарантирующий в будущем крепкую элиту и процветание государства. Здесь каждый человек реализует свои возможности и право на самовыражение, учитываются разнообразные личностные предпочтения, склонности и ориентации. Благодаря этому подходу возможно получение качественного знания и, самое главное, элитарных специалистов, способных интеллектуально и морально проявлять себя. В данном случае можно говорить о *системе открытого элитарного образования*.

Во втором случае, при приеме в школу только детей «особых» родителей, создается *система закрытого элитарного образования*, искусственно позиционирующая «готовую» элиту общества, у которой будущее спланировано и решено посредством статуса родственников. Подобный подход является негативным: он задает определенное неравенство, приучая с детства к полярному делению на «своих» и «чужих», где в качестве видообразующих признаков выступают статусы и капитал. Делая прогнозы на будущее, можно предположить, что он ведет к деградации системы элитарного образования в его обоих ключевых значениях, способствуя, скорее, распаду сложившегося порядка. Более того, второй подход отрицательно скажется в будущем на самой элите и состоянии социального в целом, нарушая законы и принципы их функци-

онирования, тем самым способствуя аномичности общества.

По отношению к современной России можно констатировать следующее. Сегодня в стране существует элитарное образование, в том числе в ее среднем звене – средней образовательной школе. Как правило, преобладает оно в виде системы закрытого элитарного образования для узкого круга лиц, чьи родственники или они сами обладают властью, богатством и связями. Подобный тип образования исключает из своих рядов талантливых и интеллектуально развитых детей из малоимущих семей. Здесь мы сталкиваемся с неправильным пониманием и искаженной интерпретацией элитарного образования, которые мы приводили ранее в статье. Основной показатель элитарного образования – качество – оказывается снятым и потерянным, что вообще характерно для общества, живущего в рамках идеологии гламура.

В контексте исследования инклюзивной парадигмы встает закономерный вопрос: можно ли инклюзивным, нетипичным детям, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, попасть в элитную школу и учиться в ней? Ответ на этот вопрос будет неоднозначным.

Дело в том, что сама инклюзивность и инклюзивная среда предполагает равность и одинаковые возможности всех людей в процессе социализации и адаптации, а также при самореализации. Инклюзия во всей полноте реализует конституционные права каждого человека, в том числе и на образование. Элитность же ранжирует людей, проводя резкую демаркационную линию между своими и чужими, тем самым исключая всех, кто не вписывается в ее формат избранных, как правило, отличающихся по статусу своего происхождения и/или наличию определенного капитала. В этом отношении элитность и инклюзивность стоят на диаметрально противоположных позициях, что требует прояснения. Инклюзия переводится как *включенность* (от *inclusion* – включение, вкрапление, присоединение), формируя людей, включенных в бытие. Это предполагает *приобщенность/заинтересованность/причастность* нетипичных людей к определенной группе, а также каждого человека к бытию вообще, что влечет за собой *соотнесение* себя с мирозданием как части с целым.

В свою очередь элитность как избранность выводит нас на понятие ***эксклюзивности***. В переводе с латинского слово *эксклюзия* (*exclusio*) обозначает ***исключение***. Что вытекает из этого перевода в контексте наших рассуждений? Эксклюзивность подразумевает *исключение как обособление* из среды себе подобных, тем самым обнаруживая противоположное инклюзивности значение, связанное с *включенностью*. Эксклюзивность личности подчеркивает некую *исключительность*, Другость личности на фоне социальной однотипности. Безусловно, в подобной эксклюзивности можно обнаружить потенции к насыщенной инклюзивности как включенности в бытие, что служит точкой пересечения понятий, подразумевающих друг друга. Более того, инклюзивный человек, проявляющий свои интенции в неординарном мышлении и действии, самобытен. В этом отношении индивидуальность инклюзивного человека, связанная с креативностью, подчеркнутой авторской позицией, заявляет об его эксклюзивности как неповторимости и избранности, что позволяет утверждать о наличии в ней инклюзивности как нетипичности, подразумевая его эксклюзивность. Последнее в очередной раз подводит нас к выводу, что элитарное образование в своем первоначальном значении подразумевает ***включенность исключительных***, а значит – инклюзивных людей, проявляющих свою неординарность и креативность.

Продолжая рассуждения на проблемный вопрос о том, можно ли инклюзивным, нетипичным детям с ограниченными возможностями здоровья учиться в элитной школе, приходим к следующим заключениям.

С одной стороны, теоретически обучение инклюзивного человека в элитной школе возможно, тем более что оно одобрено на уровне государственной политики. Для этого в качестве показателя современности в элитной школе могут быть созданы все условия, но они оказываются не функционирующими в действительности, являя собой *формальную негативность*. Более того, если родители ребенка с ограниченными возможностями здоровья – люди статусные и состоятельные, способные оказать спонсорскую помощь школе, то их ребенок может быть принят в круг избранных. Но при этом возникает вопрос: примут ли ровесники в свой круг ребенка с ограниченными возможностями здоровья?

С другой стороны, реальное обучение ребенка с ограниченными возможностями здоровья может быть затруднительным и даже невозможным. Причин этому может быть несколько. Во-первых, отрицательное отношение к инклюзии и инклюзивным людям со стороны родителей и их детей, отсутствие культуры со-участия, гуманизма и толерантности. Объясняется подобное в том числе очарованностью идеологией гламура, эстетизацией бытия и собственной личности, в результате чего у людей оказывается несформированным инклюзивный подход к бытию. Во-вторых, невозможность внедрения индивидуальных методик для обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и неразвитый институт тьюторства в России в рамках элитарной системы обучения. Как итог подобного – отставание инклюзивного ребенка от школьной образовательной программы и, в связи с этим, низкие баллы по ЕГЭ, негативно сказывающиеся на картине успеваемости элитной школы и портящие отчетность. Хотя в самой элитной школе могут быть созданы все условия для обучения инклюзивных людей, тем не менее она, в силу тех или иных причин, оказывается неготовой принять их и

создать особую инклюзивную среду.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Проведенный анализ показывает следующие ключевые моменты, на которых необходимо заострить внимание. Во-первых, в современной России существуют элитные образовательные учреждения, в том числе школы. Но их ключевая смысловая нагрузка и, соответственно, цель оказываются значительно трансформированными. Элитные школы представляют собой образовательные учреждения закрытого типа, включающие в себя (только) детей высокопоставленных и/или богатых родителей, нередко не желающих учиться с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Последнее является низким показателем особой культуры, связанной с парадигмальностью инклюзии и инклюзивным подходом к бытию. Хотя изначально элитность подразумевает *включенность исключительных*, а значит – включенность инклюзивных людей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Во-вторых, сложившаяся ситуация требует немедленного вмешательства и ее исправления. Порочность современной формы элитарного образования устранима посредством формирования открытых типов элитарных школ, отрицающих коррупционный элемент, включающий в себя «определенные связи» и взятку.

В-третьих, акцент в современной элитной школе необходимо делать на качестве образования как преподавателей, так и обучаемых. При этом качество образования подразумевает и этический аспект, составляющими которого являются формирование инклюзивного подхода к бытию, патриотизма, гражданской ответственности, уважения, честности, порядочности и пр.

Исправление ситуации в области элитарного образования подобным образом будет способствовать формированию элиты не искусственным, а естественным путем, где в круг избранных попадут люди, отличающиеся своими выдающимися способностями и знаниями/достижениями. Только открытость и доступность элитной системы образования, опирающейся на выдающиеся способности обучаемых, их старание и прилежание, могут способствовать прогрессивному развитию страны и станут показателем ее демократичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Инклюзивное образование в России и Москве. Статистика и справочные материалы. URL: orttolife2.ucoz.ru/publ/rabota_i_obrazovanie/inkljuzivnoe_obrazovanie_v_rossii_i_moskve_statistika_i_spravochnye_materialy/4-1-0-6.
2. Харизова Л.В. Психологическое сопровождение инклюзивного образования. URL: harizovalubov.ucoz.ru/index/statja_po_inkljuzivnomu_obrazovaniju/0-47.
3. Доклад о деятельности уполномоченного по правам ребенка в Республике Татарстан и соблюдении прав и законных интересов ребенка в Республике Татарстан в 2014 году. URL: rtdety.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_305903.pdf.
4. РФ. Правительство. О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы и признании утратившими силу некоторых постановлений Правительства Российской Федерации : постановление № 146 от 19.02.2015.
5. О распределении в 2015 году субсидий субъектам Федерации на создание сети образовательных организаций с условиями для обучения детей-инвалидов. URL: government.ru/docs/17654.
6. Анализ положения детей в Российской Федерации: на пути к обществу равных возможностей: совместный доклад Независимого института социальной политики и Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ). URL: unicef.ru/upload/iblock/b6e/b6e95c80c100fe40629a3024b2a59018.pdf.
7. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 1. С. 5–16.
8. Алехина С.В. Мониторинг социально-психологических проблем развития учащихся // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 32–40.
9. Брызгалова С.О., Зак Г.Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. № 3. С. 14–20.
10. Зайцев Д.В. Социальные проблемы образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2011. Т. 4. № 2. С. 320–322.
11. Зарецкий В.К. О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 19–26.
12. Малофеев Н.Н. Разработка специального федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 22–29.
13. Пургина Е.И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 152–156.
14. Райзер Р. Социальный и медицинский подходы к инвалидности // Invisible Children. Report of Joint Conference on Children, Image and Disabilities. London, 1995. P. 55–56.
15. Ашин Г. Формирование дипломатической элиты // Политнаука. Политология в России и мире. URL: politnauka.org/library/elit/ashin.php.

INCLUSIVE PARADIGM: IS IT POSSIBLE TO IMPLEMENT IT IN THE RUSSIAN ELITE SCHOOLS? (PHILOSOPHICAL DISCOURSE)

© 2015

E.L. Yakovleva, Doctor of Sciences (Philosophy), PhD (Culturology),
Professor of Chair "Philosophy"
Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)

Keywords: atypicality; Homo inclusive; paradigmality; inclusion; inclusive approach to objective reality; elite education; elite school; inclusivity; exclusivity; exceptional involvement.

Abstract: The object of the research has become the emerging paradigmality of inclusive approach to objective reality, which is promoted today in the Russian socio-cultural environment. The inclusive approach is based on the principles of humanism and tolerance, cultural participation/implication and creativity to facilitate socialization, adaptation and self-realization of Different/non-typical people – especially children and adolescents. One of the key elements contributing to the implementation of the inclusive paradigm nowadays is a secondary school. Among the varieties of such institutions, sometimes operating unofficially, there is an elite school, which role in modern Russian reality has been distorted. Among elite institutions today there are the schools where not mostly gifted or talented children study but those whose parents are top-level officials, have access to government authorities or possess great amount of money. This situation throws discredit upon the fact that elite schools are ready for implementation of the inclusive approach to the objective reality and/or inclusive education of exceptional children (with physical, psychological, cultural or other deviance). To remedy this situation, it is necessary to form the elite schools of open type that will admit talented and gifted children, including those with disabilities.

УДК 152.3

ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВ МАТЕРИ И ДЕЛОВОЙ ЖЕНЩИНЫ ДЛЯ ДЕВУШЕК ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА И ИХ САМООЦЕНКА

© 2015

Е.А. Брагина, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»
Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, Ульяновск (Россия)

Ключевые слова: девушки юношеского возраста; женская идентичность; привлекательность образа матери; привлекательность образа деловой женщины; оценка своего соответствия образам; общая самооценка.

Аннотация: На основе положения о значимости для женщины координации материнства и профессиональной самореализации исследуется связь привлекательности образа матери и образа деловой женщины для девушек юношеского возраста, оценки ими собственного соответствия этим образам и общей самооценки. Показана обусловленность связи этих показателей возрастом, национальной принадлежностью девушек, уровнем и характером образования.

К концу XX в., как отмечает Л.Н. Ожигова, в психологии оформились концепции идентичности, позволяющие преодолеть фрагментарное изучение личности. Понятие идентичности начало рассматриваться как результат трансформации жизненного опыта в индивидуальном Я на основе уподобления и самокатегоризации и одновременно – как некоторая мотивационная структура, обеспечивающая согласованность внутренних потребностей и внешней самореализации личности [1, с. 20–21]. Широко исследуются социальная идентичность, гендерная идентичность, профессиональная идентичность [1–6], развиваются представления о структуре идентичности личности как интегрального образования [7; 8]. Развивающаяся идентичность лежит в основе экспериментирования с социальными ролями и самоопределения личности в соответствии с собственным гендером, индивидуальной структурой ценностей и приоритетов. Особенно актуальны трансформация социокультурных норм и ценностей во внутренний опыт, согласование собственных, в том числе гендерных, качеств, и, на основе достигнутой идентичности, определение жизненной перспективы с учетом различных сфер самореализации в юношеском возрасте [1; 5; 6; 9; 10].

Исследование женской идентичности как самостоятельного объекта и ее этнической, возрастной, профессиональной обусловленности предполагает обязательный учет функциональной уникальности женщины, которая, как указывал еще Э. Эриксон, не должна рассматриваться изолированно от прочих аспектов человеческого существования, и «нас должно интересовать то, как половые различия, когда-то принимаемые за нечто само собой разумеющееся, интегрированы...» [10, с. 293]. J. Marcia, автор концепции статусов идентичности, утверждает, что существуют различные варианты женской идентичности в силу особой важности для женщины определения того, когда будет реализована ее репродуктивная способность [11].

Признание ведущей роли социокультурной детерминации гендерной социализации и содержания идентичности личности приводит к пониманию того, что в современной России девушке в процессе конструирования собственной идентичности важно соотнести традиционную женскую роль, ориентирующую на беременность и рождение детей, с профессиональной, реализация которой требует образования и конкурентоспособности. Как подчеркивает Л.Н. Ожигова, именно семья и профессиональная деятельность выступают важнейшими смысловыми составляющими – ценностями идентичности в процессе самоактуализации [1, с. 17]. Отношение к материнской роли является, по нашему мнению, базовой составляющей женской идентичности: вопрос о собственном материнстве женщина может решать по-разному, но решать его она должна. Очевидно, решение этого вопроса в существенной степени определит то, как женщина будет согласовывать в пространстве своей жизни различные сферы самореализации.

Ранее мы уже писали о национально обусловленных различиях представлений незамужних русских девушек и девушек-татарок о счастье и успешности женщины-матери и привлекательности ее образа в сравнении с этими же характеристиками деловой женщины [12]. На основании полученных результатов мы предположили, что для девушек-татарок материнство является приоритетной сферой самореализации независимо от уровня образования, женщина-мать для них и более счастлива, чем деловая женщина, и не менее успешна, в то время как русские студентки, в отличие от русских работающих девушек без специального образования, счастье женщины в равной степени связывают и с материнством, и с профессиональной самореализацией, а успех – преимущественно с профессиональной сферой. Однако для понимания соотношения и выявления приоритетности материнской или профессиональной сфер самореализации в пространстве собственной жизни девушки оценки успешности/счастливости женщины-матери и деловой женщины недостаточно; необходимо понять, как эти роли соотнесены с индивидуальным Я, с идентичностью.

В настоящей статье мы исходим из того, что приоритетность материнской или профессиональной сфер самореализации для девушек юношеского возраста проявится в соотношении следующих показателей: 1) привлекательности роли матери и привлекательности роли деловой женщины, 2) оценки себя как соответствующей той или иной роли и 3) общей самооценки как наиболее устойчивого образования идентичности. Мы полагаем, что достоверная положительная связь общей самооценки с оценкой собственного соответствия той или иной роли (образу) в сочетании с высокой привлекательностью этой роли (образа) свидетельствует о значимости соответствующей идентификации для

индивидуального Я (идентичности).

В этой части исследования приняли участие несколько групп испытуемых:

- две группы школьниц – русских (группа ШР, 24 человека) и татарок (группа ШТ, 14 человек);
- три группы студенток 4–5 курсов вуза: русских – юридический факультет и факультет педагогики и психологии, отделение дошкольной педагогики (группы ЮР и ППР, по 22 человека) и татарок – отделение татарского языка и литературы филологического факультета (группа ФТ, 14 человек);
- четыре группы студенток средних специальных образовательных учреждений 19–20 лет – педагогического колледжа и техникума экономики и права, среди них две группы русских девушек (группы КР и ТР, по 20 человек) и две группы татарок (группы КТ и ТТ, 11 и 13 человек);
- работающие незамужние девушки 19–21 года, не имеющие специального образования: русские (группа РР, 20 человек) и татарки (группа РТ, 14 человек).

Таким образом, всего в исследовании приняли участие 104 незамужние русские девушки 19–22 лет с различным уровнем образования, 52 незамужние девушки-татарки 19–22 лет также с различным уровнем образования; 24 русские школьницы и 14 школьниц-татарок 16–17 лет.

Обсуждаемые результаты получены на основе использования модифицированного варианта методики косвенного измерения системы самооценок (КИСС) и анкеты для выявления осознаваемых установок девушек по отношению к материнству. При выполнении методики КИСС девушкам предлагалось разложить карточки со схематическим изображением лица в порядке предпочтения по параметрам: мне нравится, похоже на хорошую мать, похоже на деловую женщину (профессионала в своем деле), похоже на меня. Подсчитывались коэффициенты корреляции раскладок: Я/нравится (общая самооценка, СО), Я/хорошая мать (оценка своего соответствия роли матери) и хорошая мать/нравится (привлекательность образа хорошей матери или роли матери). Аналогично обрабатывались данные по раскладке «деловая женщина». Методика проводилась с каждой девушкой индивидуально. Сопоставление результатов проводилась на основе коэффициента ранговой корреляции Спирмена, непараметрического U-критерия Манна – Уитни для независимых выборок и Т-критерия Вилкоксона для связных выборок. Средние значения показателей методики КИСС приведены в таблице 1.

Таблица 1. *Средние значения показателей привлекательности образов матери и деловой женщины (по методике КИСС)*

Группа / Показатели	ЮР 14	ППР 22	РР 20	ФТ 14	РТ 14	КР 20	ТР 20	КТ 11	ТТ 13	ШР 24	ШТ 14
Привлекательность образа матери (ПОМ)	0,31	0,43	0,32	0,46	0,49	0,47	0,3	0,5	0,47	0,4	0,45
Привлекательность образа деловой женщины (ПОДЖ)	0,49	0,31	0,38	0,31	0,28	0,39	0,42	0,32	0,37	0,51	0,48

Статистический анализ этих данных обнаруживает значение как национальной принадлежности девушек, так и уровня и направленности образования. U-критерий Манна – Уитни фиксирует значимые различия показателя привлекательности образа матери (далее ПОМ) между группами ФТ и ЮР ($U_{эмп.}$=89, p≤0,01), группами РР и РТ ($U_{эмп.}$=91,4, p≤0,05), а также между студентками педагогического колледжа и студентками техникума экономики и права ($U_{эмп.}$=328, p≤0,01). Различий между группами ФТ и ППР, а также между группами школьниц по этому показателю не обнаружено. Влияние национальной принадлежности девушек проявило себя, таким образом, только в двух группах студенток вуза (ЮР и ФТ) и в группах работающих девушек. В группах студенток СПО, а также в группе студенток факультета педагогики и психологии в большей степени проявилось значение профессиональной направленности. Отметим, что в целом среднее значение показателя ПОМ выше в группах девушек-татарок (0,47 и 0,37 соответственно).

В отличие от показателя ПОМ, среднее значение показателя привлекательности образа деловой женщины (ПОДЖ) в целом выше в группах русских девушек (0,42 против 0,35 в группах девушек-татарок). По показателю ПОДЖ лидируют русские школьницы и студентки юридического факультета университета, при этом почти во всех группах русских девушек показатель ПОМ уступает показателю ПОДЖ. Исключение составляют студентки факультета педагогики и психологии университета и педагогического колледжа, в группах которых существенно более высокое значение имеет показатель ПОМ. В группах девушек-татарок показатель ПОМ, напротив, превышает показатель ПОДЖ, при этом в группах студенток университета, педагогического колледжа и работающих девушек-татарок это различие достигает уровня значимости ($T_{эмп.}$=13,5, p≤0,01 в группе ФТ, $T_{эмп.}$=13, p≤0,05 в группе КТ и $T_{эмп.}$=14, p≤0,01 в группе РТ). Таким образом, приведенные результаты позволяют уточнить и расширить сделанные нами ранее выводы относительно роли национально обусловленных различий в отношении незамужних девушек к материнству: вклад национальной принадлежности опосредствуется не только уровнем образования, о чем мы уже писали, но и характером образования, связанным, как представляется, с направленностью личности.

Интересные соотношения обнаруживаются по результатам корреляционного анализа (таблицы 2 и 3). Анализ таблицы 2 позволяет установить значимые положительные связи общей СО, показа-

теля ПОМ и оценки себя как будущей матери, но в разных группах эти соотношения представлены по-разному. В группах русских студенток значение корреляции общей СО и оценки себя как будущей матери незначимо, в то время как для студенток-татарок эта корреляция значима (p≤0,01). В группах студенток СПО – татарок (КТ и ТТ) были зафиксированы довольно высокие, но незначимые коэффициенты корреляции показателей общей СО и оценки себя как будущей матери, однако в объединенной группе этих девушек мы получили значимый коэффициент корреляции Спирмена. Для девушек-татарок, таким образом, оценка себя как будущей матери оказывается весьма значимой для общей самооценки, что нехарактерно для русских девушек-студенток.

Связь показателей общей СО и ПОМ иная: у девушек-татарок показатель ПОМ не связан с общей СО, а для русских девушек-студенток их корреляция существенна. Результаты работающих девушек отличаются от результатов студенток – и татарок, и русских: все три показателя в группах работающих девушек обеих национальностей положительно связаны. В группах школьниц обеих национальностей, напротив, значимые корреляции обсуждаемых показателей не установлены, что – наряду с отсутствием различий по этим показателям – мы расцениваем как свидетельство неактуальности вопроса о материнстве для большинства девушек в этой возрастной группе (еще не идет речь о достигнутой идентичности).

Таблица 2. *Значения коэффициентов корреляции Спирмена для показателей, связанных с образом матери (по методике КИСС)*

Показатели / Группы	Общая самооценка / привлекательность образа матери	Привлекательность образа матери / оценка себя как матери	Общая самооценка / оценка себя как матери
ШР (20 чел.)	0,314	0,320	0,331
ШТ (14 чел.)	0,324	0,356	0,386
КР (20 чел.)	0,472*	0,358	0,348
КТ (11 чел.)	0,308	0,310	0,423
ТР (20 чел.)	0,462*	0,340	0,479
ТТ (13 чел.)	0,324	0,341	0,404
ППР (22 чел.)	0,560**	0,337	0,321
ЮР (22 чел.)	0,487*	0,303	0,261
ФТ (14 чел.)	0,406	0,378	0,586**
РР (20 чел.)	0,464*	0,382*	0,399*
РТ (14 чел.)	0,466*	0,474*	0,458*
КТ + ТТ (24 чел.)	0,312	0,321	0,496**

* p≤0,05; ** p≤0,01

Обратимся к результатам, в которых отражена связь самооценки с отношением к образу деловой женщины (далее ДЖ, табл. 3).

Таблица 3. *Значения коэффициентов корреляции Спирмена для показателей, связанных с образом деловой женщины (по методике КИСС)*

Показатели / Группы	Общая самооценка / привлекательность образа деловой женщины	Привлекательность образа деловой женщины / оценка себя как деловой женщины	Общая самооценка / оценка себя как деловой женщины
ШР	0,495*	0,544**	0,614**
ШТ	0,575*	0,548*	0,566*
КР	0,372	0,382*	0,374
КТ	0,486	0,499	0,454
ТР	0,536**	0,562**	0,554**
ТТ	0,462	0,454	0,542*
ЮР	0,498	0,567*	0,524**
ППР	0, 246	0,208	0,356
ФТ	0,458	0,514*	0,427
РР	0,536	0,428*	0,556**
РТ	0,466	0,458*	0,512*
КТ + ТТ	0,472*	0,482*	0,498**

* p≤0,05; ** p≤0,01

Сразу отметим, что в большинстве групп зафиксированы значимые положительные связи общей СО и оценки себя как ДЖ, а также связь последнего показателя с показателем ПОДЖ.

Обобщим полученные результаты по группам девушек и в соотношении с показателями привлекательности образов матери и деловой женщины.

1) Показатель ПОМ существенно превышает показатель ПОДЖ в группе ФТ; а также в группах КТ и ТТ, но не столь значительно. Одновременно в этих группах девушек-татарок (ФТ, КТ и ТТ) показатель ПОМ не связан ни с общей СО, ни с оценкой себя как соответствующей этому образу: образ матери привлекателен независимо от того, насколько девушка оценивает свое ему соответствие. В этих же группах оценка собственного соответствия образу матери оказывается значимой для общей СО. Кроме того, в объединенной группе студенток-татарок СПО (КТ и ТТ) зафиксированы значимые связи общей СО и оценки своего соответствия образу ДЖ, а также последнего показателя и показателя ПОДЖ.

2) В группах русских студенток факультета педагогики и психологии (ППР) и студенток педколледжа (КР), напротив, выявлены существенная связь общей СО и показателя ПОМ, с одной стороны, и отсутствие значимой связи общей СО и оценки своего соответствия образу матери, с другой. Этот факт можно объяснить тем, что для девушек этих групп привлекательность материнства (и его ценность) переживается не как нечто очевидное и общеприятное, а как собственное принятое и высокозначимое, отраженное в идентичности отношение, не зависящее от оценки себя как будущей матери и, по-видимому, от отношения к собственной материнской

самореализации.

3) В группах ЮР и ТР (русские студентки) показатель ПОДЖ существенно превышает показатель ПОМ, значимо связаны общая СО и оценка своего соответствия образу ДЖ, а также общая СО и ПОДЖ, общая СО и ПОМ.

4) В группах школьниц обеих национальностей обнаружены высоко значимые связи общей СО и оценки себя как ДЖ, общей СО и ПОДЖ, оценки себя как ДЖ и ПОДЖ. Показатель ПОДЖ в группе русских школьниц выше показателя ПОМ, в группе школьниц-татарок различия этих показателей незначительны. Мы можем предполагать не только связанную с возрастом неактуальность вопроса о материнстве для девушек этих групп, но одновременно и проявляющуюся в только еще оформляющейся идентичности выпускниц средней школы ориентацию на первоочередное получение образования и профессии.

5) В группах работающих девушек обеих национальностей (РР и РТ) зафиксированы значимые связи всех исследуемых показателей, но если в группе РТ показатель ПОМ значимо превышает показатель ПОДЖ, то в группе РР различие этих показателей не достигает уровня значимости.

Повторим, что оценка привлекательности той или иной роли (образа), оценка собственного соответствия этой роли (образу) и связь этих показателей с общей самооценкой позволяют, по нашему мнению, понять как некоторые общие тенденции в содержании идентичности современных девушек, так и направленность поиска ими своего места в жизни, согласования сфер самореализации. Отметим некоторые наиболее важные, на наш взгляд, факты.

Обращает на себя внимание отмеченная в большинстве групп значимая положительная связь общей СО и оценки себя как ДЖ при достаточно высокой привлекательности образа деловой женщины: школьницы обеих национальностей, равно как и большинство студенток колледжей и университета (преимущественно русских), а также работающих девушек, склонны ценить в себе качества, создающие возможность самореализации и успеха в профессиональной сфере. Оценка своего соответствия представлению о деловой женщине вносит, таким образом, существенный вклад в общую самооценку современной девушки, независимо от национальности, уровня и характера образования, а обнаруженная связь общей СО и показателя ПОДЖ, в том числе в группе студенток вуза – татарок, позволяет прогнозировать выбор молодых девушек с высокой самооценкой независимо от национальности все-таки в пользу первоначальной профессиональной самореализации. Наиболее отчетливо этот вывод подтверждается результатами групп школьниц, как русских, так и татарок.

В то же время результаты группы татарских студенток как университета, так и колледжей свидетельствуют, по нашему мнению, о естественно приоритетной для них, не требующей аргументации ценности материнства, которое высоко привлекательно само по себе, вне самооценки женщины. Это утверждение согласуется с полученными нами ранее результатами, показавшими, что девушки-татарки именно с материнством связывают представления не только о счастье, но и об успешности женщины и, в определенной степени, о ее самореализованности [12]. Более того, преимущественно в группах девушек-татарок обнаруживается значимая связь СО и оценки своего соответствия образу матери при высокой привлекательности последнего. Однако данные настоящего исследования позволяют уточнить и ограничить этот вывод: значимые связи общей СО и привлекательности образа ДЖ, а также последнего показателя и оценки своего соответствия образу ДЖ в группах татарских студенток (табл. 3) дают основания считать, что в случае высокой СО девушки-татарки, имеющие среднее специальное или высшее образование, склонны сосредоточиться в первую очередь на карьере и только затем – на создании семьи и рождении ребенка.

Для русских девушек-студенток, связывающих счастье женщины не только с материнством, но и с профессиональной самореализацией, а успех – практически только с профессиональной сферой, задача координации сфер самореализации, соотнесения разнонаправленных мотивов и ресурсов может быть не столь трудной в силу более очевидной привлекательности для них образа ДЖ. Выбор в конечном счете определится тем, насколько сама девушка оценивает свои шансы реализовать себя и как мать, и как профессионала, то есть будет зависеть от ее общей СО. Этот вывод подкреплен установленными связями общей СО в группах русских девушек-студенток как с показателем ПОДЖ, так и с показателем ПОМ.

Подчеркнем, что определенное сходство результатов работающих девушек и студенток в методике КИСС оказывается только внешним, если их сопоставить с результатами нашего более раннего исследования и уровнем общей СО [12]. У студенток значимая позитивная связь достаточно высокой самооценки как с показателем ПОМ, так и с показателем ПОДЖ рождает, по нашему мнению, переживание возможности собственного независимого выбора, в том числе совмещения материнской и профессиональной сфер самореализации.

Работающие девушки считают себя существенно менее счастливыми и еще более неуспешными по сравнению со студентками [12]. Кроме того, в этих группах отмечен наиболее низкий уровень общей СО. Неопределенность жизненной ситуации в силу низкого образовательного капитала и статуса незамужней женщины не позволяет, по-видимому, большинству из них независимо решать вопрос о приоритете профессиональной или материнской (семейной) самореализации: остается, видимо, полагаться на случай. Однако если для русских работающих девушек обе роли одинаково привлекательны, то работающие девушки-татарки более определенно предпочитают все-таки материнскую сферу самореализации. Существующие представления о том, что невысокий образовательный и профессиональный капитал женщин делает их финансово зависимыми, в результате чего они склоняются к патриархальным нормам, предписывающим женщине предпочтительную самореализацию в семейной сфере, делают этот вывод предсказуемым [13].

Дополнительные факты, согласующиеся в целом с изложенными результатами, представлены

данными анкетирования. Приведем лишь некоторые. Подавляющее большинство девушек планирует иметь детей, сомнения высказали только по 1 девушке из групп ЮР и ППР и 4 русские работающие девушки. Подавляющее большинство девушек, кроме работающих девушек-татарок, предпочли бы родить первого ребенка в возрасте от 20 до 25 лет. Среди студенток этот возраст указывают 74 % девушек, а среди школьниц – 100 %. Однако если большинство работающих девушек-татарок (70 %) и 30 % работающих русских девушек в качестве такого возраста указали 18–20 лет, то в группах студенток вуза обеих национальностей и русских студенток колледжей более выражен сдвиг в сторону 25–30 лет. Ни одна девушка в нашей выборке не отметила возраст 30–35 лет. Однако большинство русских девушек (76,6 %) считает, что не иметь ребенка в 30 лет вполне нормально, в тот время как большинство девушек-татарок всех групп считают, что это очень плохо (от 54 % в группе ФТ до 70 % в группе ТТ). Большинство девушек всех групп сообщили, что они всегда мечтали выйти замуж и иметь ребенка, но больше всего таких ответов в группах татарских студенток и школьниц (свыше 90 %). Наименьший результат – в группах русских школьниц (67 %), русских студенток колледжа экономики и права (65 %) и русских студенток университета – будущих юристов (64 %).

Подводя итог представленной части нашего исследования, подчеркнем неоднозначность полученных результатов, в которых проявилось влияние и национальной принадлежности девушек, и уровня и направленности образования, и возраста. Национальная принадлежность обнаружила себя в более высоких показателях привлекательности образа матери в группах девушек-татарок в сочетании с представленностью оценки своего соответствия образу матери в общей самооценке. Однако более характерной для большинства девушек оказалась значимость для общей самооценки своего соответствия образу деловой женщины. Результаты школьниц дают основания для предположения об обусловленной возрастом большей ориентированности на профессиональную сферу и неактуальности для них вопроса о собственном материнстве.

Таким образом, соотношение показателей привлекательности образов матери и деловой женщины, оценки собственного соответствия этим образам в сочетании с общей самооценкой позволяет выявить существенные тенденции в содержании идентичности девушек юношеского возраста, направленность процессов выбора ими сфер самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ожигова Л.Н. Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации : автореф. дис. … д-ра психол. наук. Краснодар, 2006. 46 с.
2. Браерская А.Ю. «Женская идентичность» в контексте развития концепции «Другого» в европейской культуре XX –XXI века : автореф. дис. … канд. филос. наук. Ростов н/Д., 2011. 29 с.
3. Баранова Т.С. Теоретические модели социальной идентификации личности // Социальная идентификация личности. М.: Ин-т социологии, 1993. С. 35–46.
4. Иванова Н.Л. Социальная идентичность в различных социокультурных условиях // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 65–75.
5. Идентичность / сост. Л.Б. Шнейдер. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 1999. 272 с.
6. Кон И.С. Социологическая психология. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 1999. 560 с.
7. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 118 с.
8. Тернер Дж. Социальное влияние. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
9. Ижванова Е.М. Развитие полоролевой идентичности в юношеском и зрелом возрасте : автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2004. 30 с.
10. Эриксон Э. Идентичность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
11. Schiedel D.G., Marsia J.E. Ego identity, intimacy, sex role orientation, and gender // Development Psychology. 1985. Vol. 21. № 1. P. 149–160.
12. Брагина Е.А., Семенова И.А. Представления о женщине девушек 19–22 лет различной национальности – русских и татарок // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 45–49.
13. Балабанова Е.С. Экономическая зависимость женщин: сущность, причины и последствия // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 47–57.

THE ATTRACTIVENESS OF A MOTHER AND A BUSINESSWOMAN IMAGES FOR THE ADOLESCENT GIRLS AND THEIR SELF-EVALUATION

© 2015

E.A. Bragina, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Psychology”
Ulyanovsk I.N. Ulyanov State Pedagogical University, Ulyanovsk (Russia)

Keywords: adolescent girls; female identity; attractiveness of a mother image; attractiveness of a businesswoman image; evaluation of personal compliance with the images; general self-evaluation.

Abstract: Basing on the statement about the significance for women of a motherhood and a professional fulfillment coordination, the author studies the relation between the attractiveness of a mother and a businesswoman images for adolescent girls, their general self-evaluation and the evaluation of their personal compliance with these images. The paper shows the dependence of these factors on the girls’ age, nationality and the level and nature of education.

УДК 159.9:37.015.3

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ХОДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

© 2015

Н.А. Буравлева, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования
Томский государственный педагогический университет, Томск (Россия)

Ключевые слова: образовательный процесс; коммуникативная компетентность; компетенция; социально-психологический тренинг; личность; готовность к профессиональной деятельности.

Аннотация: Современный Федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет высокие требования к выпускникам университетов. Важной компетенцией, необходимой обучающимся в предстоящей профессиональной деятельности, является коммуникативная. Актуальность вопросов развития коммуникативной компетентности у обучающихся связана с тем, что в настоящее время наблюдается бурный рост количества учебных заведений, выпускающих специалистов, работающих с людьми. Образовательный процесс в высшем учебном заведении должен быть выстроен таким образом, чтобы по окончании вуза коммуникативная компетентность студента была развита как личностное качество и профессиональная характеристика. Чтобы человек стал субъектом общения, необходимо наличие ряда внешних условий и внутренних предпосылок. Студенческий возраст является сензитивным для развития коммуникативной компетентности. Учебно-воспитательный процесс в образовательном заведении должен быть ориентирован на личность каждого студента, а формирование коммуникативной компетентности тесно связано с деятельностью – познавательной, игровой, трудовой. В статье приведены результаты экспериментального исследования эффективности программы психолого-педагогического сопровождения студентов в ходе образовательного процесса. Важная роль в этой программе отводится организации образовательного процесса, работе психологов со студентами, преподавателями, тренингам, деловым играм. Помощь студентам в развитии коммуникативной компетенции необходимо направить на развитие их социального интеллекта, на практическое решение проблем межличностного общения, а также на реализацию прогрессирующей в данном возрасте потребности в самопознании.

Реформирование российского образования заставляет переосмысливать подходы, которые традиционно используются в практике подготовки молодых специалистов. Это обусловлено необходимостью более целенаправленного личностно-профессионального развития молодых специалистов, связанного с адаптацией к условиям профессиональной среды. В этой связи очевидна необходимость сосредоточения внимания на выработке у студентов университетов различных компетенций, востребованных в предстоящей профессиональной деятельности.

В число первостепенных при подготовке специалистов входит коммуникативная компетентность, так как она помогает решать профессиональные задачи на основе общения с отдельными субъектами или группами. Отсутствие данной компетентности или ее слабая сформированность приводят к накоплению ситуаций неуспеха, способствуют снижению удовлетворенности от профессии, постепенно разрушают мотивацию к деятельности. В итоге подобные эффекты негативно отражаются на непрерывности процесса профессиогенеза [1].

Реальная связь коммуникативной компетентности с профессиональной успешностью делает значимым полноценное формирование у будущих специалистов ее ядра, способного выступить основой для дальнейшего самопроектирования профессионального и личностного роста [2].

Повышение коммуникативной компетентности в студенческом возрасте приводит к овладению сложными коммуникативными навыками и умениями, формированию адекватных умений в новых социальных структурах, знанию культурных норм, этикета и ограничений в общении, ориентации в коммуникативных средствах. Кроме этого, развитие ее помогает обучающимся давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться; программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации [3–5].

В научном контексте сочетание понятий «коммуникативная компетентность» (от лат. *competens* – «способный») впервые было использовано в русле социальной психологии: это способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений). В толковых словарях (С.И. Ожегов, Т.Ф. Ефремова и др.) понятие «компетентность» как самостоятельная семантическая языковая единица трактуется чаще всего в значении «уровень владения определенной областью знаний» или «знание и опыт в той или иной области». Сущность понятия «коммуникация» определяют психологические словари (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, Р.С. Немов, В.А. Мижериков) в значении, прежде всего, общения людей и обобщения ими знаний [6].

Термин «компетенция» получил широкую сферу применения и функционирует в семантическом пространстве, где нет очевидного разграничения по существу между понятием «компетенция» и такими понятиями, как «компетентность», «квалификация», «профготовность», «знания, умения, навыки» (Г.В. Колшанский, Н.М. Кадулина, С.В. Кульневич, С.Н. Кучер, О.Е. Лебедев, Л.В. Черепанова, Н.А. Чуракова и др.).

Определение компетенции связано с совокупностью специальных и общепредметных знаний, умений, навыков, способов деятельности, а также ценностных мотивов деятельности, сформированных у обучающихся в результате изучения ими предметной образовательной области. При этом понятие «компетенция» в некоторых источниках опре-

деляется как заданная норма, а «компетентность» – как личностные качества (совокупность качеств) субъекта по отношению к какой-либо его деятельности, как определенная характеристика личности, ориентированной в теме [7].

Коммуникативная компетентность студента выступает как состоявшееся личностное качество, несущее определенную смысловую нагрузку характеристики субъекта. Многие ученые согласны с тем, что определяющим условием для формирования коммуникативной компетентности обучающихся является организация в учебном процессе коммуникативных ситуаций, при которых педагог создает коммуникативное взаимодействие со студентами и между студентами, оценивая результаты работы через учебный продукт.

Актуальность вопросов развития коммуникативной компетентности у обучающихся связана также с тем, что в настоящее время наблюдается бурный рост количества учебных заведений, выпускающих специалистов, работающих с людьми (психологов, педагогов, социальных работников и т. д.). Для практикующего специалиста особенно важны вопросы компетенции: уровень практического освоения навыков работы, а также определение границ собственной компетенции. Оба эти аспекта тесно связаны с понятием коммуникативной компетентности.

Человек формируется и изменяется в общении. Это обязательный и необходимый компонент жизни современного человека, сложный многосторонний процесс, эффективность которого возможна при условии коммуникативной компетентности партнеров по общению, поэтому при подготовке специалистов, работающих с людьми, необходимо уделять особое внимание этой стороне их подготовки как профессионалов и как личности [8].

Для развития человека важен каждый возраст, но все-таки годы студенчества занимают особое место в жизни человека. Главное содержание этого возраста составляет переход к взрослости. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности студентов. Исследователи, так или иначе, сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для студентов коммуникативная компетентность, так как уровень ее развития во многом определяет их поведение и деятельность [9–12].

В процессе своего развития человек становится субъектом общения; это превращение в субъект есть не что иное, как процесс воспитания, процесс становления личностных качеств у данного человека, процесс его приобщения к одним людям и обособления от других, его социализации и самоутверждения [13].

Для того чтобы процесс становления человека субъектом общения протекал нормально, необходимо наличие ряда внешних условий и внутренних предпосылок. Базовой внутренней предпосылкой становления человека субъектом общения является наличие у него потребности в общении, которая имеет специфически человеческий характер и формируется в процессе взаимоотношений, складывающихся с окружающими людьми [14].

К внешним факторам, влияющим на развитие коммуникативной компетенции студентов, прежде всего, относятся коллектив, а также то, каким образом организован образовательный процесс.

Коллектив способен оказать на личность разнообразное воздействие. В группе индивид встречается с людьми, которые являются для него основным источником духовной культуры. Отношения между людьми, складывающиеся в группах, несут в себе позитивные социальные нормы и ценностные ориентации, которые усваиваются личностью, включенной в систему групповых взаимоотношений. Группа является таким местом, где индивид отрабатывает свои коммуникативные умения и навыки. От участников группы индивид получает информацию, позволяющую ему правильно воспринимать и оценивать себя, сохранять и укреплять все положительное в своей личности, избавляться от отрицательного и недостатков. Коллектив снабжает индивида системой положительных эмоциональных подкреплений, необходимых для его развития.

Лишь постоянное общение индивида с более развитыми, чем он сам, личностями, обладающими ценными знаниями, умениями и навыками, обеспечивают ему возможность приближения к соответствующим духовным ценностям. Только через прямое общение и личные контакты в группах одни люди передают другим свой индивидуальный опыт. Этот опыт включает практически все человеческое, что есть в современном человеке, от элементарных навыков до нравственных ценностей и способностей к различным видам деятельности [15; 16].

Формирование целесообразных межличностных отношений начинается с ориентации учебно-воспитательного процесса на личность каждого студента, признания ее высшей ценностью. Главным результатом межличностных отношений выступает не внешнее принуждение, а свободный нравственный выбор. Регуляция равнопартнерского диалогического общения основана на использовании достаточно сложной системы правил – этических, социально-психологических, педагогических. Свою симпатию, уважение личности человек раскрывает в адекватных формах общения.

Целенаправленная организация, коррекция межличностных взаимоотношений в системах «человек-человек» выступают мощным стимулом саморегуляции личности, обеспечивая возможность овладения жизненными обстоятельствами, позволяя самостоятельно находить адекватные способы поведения. Отношения «педагог-студент» и «студент-студент» в вузе – это целый комплекс взаимосвязанных явлений.

Важным условием формирования коммуникативной компетентности также является включение в совместную деятельность – познавательную, игровую, трудовую. Очень важно использовать коллективные творческие дела, работу в паре и тройке обучающихся на занятиях.

Потребность разговаривать с другими людьми, делиться с ними своими мыслями, чувствами, переживаниями присуща человеку. Молодому человеку

она присуща еще в большей мере. Эту потребность надо широко использовать в интересах формирования коммуникативных способностей студентов, руководствуясь направленностью их мыслей и ростом запаса представлений. На наш взгляд, у студентов необходимо развивать, прежде всего, такие коммуникативные умения, которые будут помогать им переносить известные знания и навыки, варианты решения, приемы общения в условия новой ситуации, трансформируя их в соответствии со спецификой ее конкретных условий; находить решения коммуникативной ситуации из комбинации уже известных идей, знаний, навыков, приемов; создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной ситуации [17; 18].

Итак, влиять на формирование коммуникативной компетентности студентов можно: непосредственно воздействуя на их эмоциональную сферу, путем конструктивного разрешения возникающих противоречий, включая студентов в совместную деятельность – познавательную, учебную, трудовую.

Задавшись целью изучить, насколько эффективно влияет осуществление программы по психолого-педагогическому сопровождению студентов в ходе образовательного процесса развитию у них коммуникативной компетентности, мы провели экспериментальное исследование. Оно проводилось на базе Томского государственного педагогического университета. Программа осуществлялась в течение учебного года. В ней были задействованы преподаватели, специалисты из центра психологического консультирования, 56 студентов психологических специальностей. Студенты были разбиты на две группы: контрольную (28 человек) и экспериментальную (28 человек).

Студенты обеих групп были продиагностированы дважды: в начале учебного года и в конце. В ходе эксперимента нами применялась методика диагностики общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко, методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2), тест Кеттелла [19].

Приступая к эксперименту, мы понимали, что коммуникативная компетентность личности не возникает на пустом месте, она формируется. Основу ее составляет опыт общения, который занимает особое место в структуре коммуникативной компетентности личности. С одной стороны, он социален и включает интериоризированные нормы и ценности культуры, с другой – индивидуален, поскольку основывается на индивидуальных коммуникативных способностях и психологических событиях, связанных с общением в жизни личности. Динамический аспект этого опыта составляет процессы социализации и индивидуализации, реализуемые в общении, обеспечивающие социальное развитие человека, а также адекватность его реакций на ситуацию общения и их своеобразие. В общении особую роль играет овладение социальными ролями – организатора, участника общения.

Помощь студентам в развитии коммуникативной компетенции была направлена на развитие их социального интеллекта, признания чужого и собственного «Я» ценностями наивысшей значимости, на практическое решение проблем межличностного общения, а также на реализацию прогрессирующей в данном возрасте потребности в самопознании.

В программе развития коммуникативной компетентности были выделены основные вопросы, интересующие студента: что такое человек; насколько многообразен и уникален его внутренний мир; что такое я сам; как, почему и из чего складываются мои отношения с обществом, другими людьми; как я могу оценивать свои собственные возможности, понять другого человека; как я могу управлять своим поведением [20].

Формулируя цели программы развития коммуникативной компетенции, мы сделали акцент на овладении обучающимися социально-психологическими знаниями в области теории личности и общения, познании обучающимися самих себя и человеческих взаимоотношений, развитии навыков и умений общения с разными группами людей.

Задачи, которые ставились нами, были следующие: вооружить студентов представлениями об особенностях человеческих взаимоотношений; помочь студентам осознать свою индивидуальность, выработать свой коммуникативный стиль, основные способы общения с разными людьми; способствовать воспитанию навыков коммуникативной культуры личности.

Особая роль среди собственно психологических методов принадлежала коммуникативным играм, где студенты имели возможность выработать алгоритм поведения в разных проблемных ситуациях.

Упражнения для домашних заданий и самостоятельной работы разрабатывались либо как тематические самоотчеты, либо как творческие задания. Обучающимся, например, предлагалось написать сочинение «Мои достижения», составить рассказ от лица какого-то предмета, придумать ситуацию на определенную тему, сделать анализ проблемы и т. д.

Таким образом, основные направления развития коммуникативной компетентности студентов были следующие: развитие разнообразных форм взаимодействия, психологическое обучение, тренинги, деловые игры. Развитие коммуникативной компетентности студентов было направлено на овладение ими элементарными социально-психологическими знаниями в области теории личности и общения; познание обучающимися самих себя и человеческих взаимоотношений; развитие навыков и умений общения с разными группами людей.

В работе со студентами мы учитывали то, что в юношеский период развития, в связи с активным становлением личности и подготовкой к профессиональной деятельности, все стороны развития под-

вергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки.

Одним из способов стимулирования и развития коммуникативной компетентности стал социально-психологический тренинг, который был ориентирован на развитие личности, группы посредством оптимизации форм межличностного общения. Он являлся активной социально-психологической подготовкой к общению, средством развития компетентности в общении. Ведь научиться общаться можно только общаясь.

В ходе эмпирического исследования в конце года было установлено, что по тесту Кеттелла по шкале А (открытость – замкнутость) число участников программы с низким уровнем развития коммуникативных способностей уменьшилось на 6 человек, т. е. на 21,5 %; число студентов со средним уровнем коммуникативных способностей по шкале А увеличилось на 6 человек (21,5 %).

По шкале Н (робость – смелость) со средним уровнем развития коммуникативных способностей на констатирующем этапе было выявлено 4 человека (14,3 %), на контрольном этапе – 8 человек (28,6 %); с низким уровнем было 16 (57,1 %), стало 12 студентов (42,8 %).

По шкале Е (покорность – независимость) количество студентов с такими проявлениями, как агрессивность, упрямство, конфликтность, снизилось с 15 до 11 человек, т. е. на 14,3 %.

По шкале L (отношение к людям) количество обучающихся с высоким показателем этой шкалы увеличилось с 8 человек (28,6 %) до 10 (35,7 %); со средним уровнем – с 6 до 8 человек, т. е. на 7,2 %; количество студентов с низким уровнем по этой шкале уменьшилось с 14 до 8 человек.

При диагностике степени коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) было выявлено, что в экспериментальной группе уровень коммуникативной толерантности участников понизился с 77 баллов до 56 (чем ниже балл, тем выше коммуникативная толерантность). Это свидетельствует о том, что работа со студентами способствовала повышению их коммуникативной компетентности.

При сопоставлении результатов диагностики по методике КОС было установлено, что студентов экспериментальной группы с низким уровнем коммуникативных способностей стало 5 человек (на первом этапе было 6); с уровнем развития коммуникативных способностей ниже среднего было 15 человек, стало 12 (на 10 % меньше); со средним уровнем развития коммуникативных способностей было 5, стало 8 человек (на 10,8 % увеличилось); с высоким уровнем коммуникативных способностей стало больше на 1 человека (3,6 %). При повторной диагностике студентов контрольной группы заметных изменений выявлено не было.

Таким образом, результаты экспериментального исследования свидетельствуют о том, что целенаправленная организация психолого-педагогической деятельности по развитию коммуникативной компетентности может способствовать ее развитию. Повышение коммуникативной компетентности выступает мощным стимулом саморегуляции личности, обеспечивая возможность овладения жизненными обстоятельствами, позволяя самостоятельно находить адекватные способы поведения, проявлять необходимую сопротивляемость попыткам манипулирования, навязыванию чужой воли. Коммуникативная компетентность — это одна из важнейших качественных характеристик будущих специалистов, позволяющая реализовать их потребности в социальном признании, уважении, самоактуализации, поэтому задача образовательного учреждения – делать максимально возможное для ее развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 480 с.
2. Бодалев А.А. Личность в обществе. М.: Академия, 2009. 225 с.
3. Буравлева Н.А. Роль духовно-нравственного развития личности в современном образовательном процессе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1. С. 30–33.
4. Дубровина И.В. Практическая психология образования. М.: УРАО, 2008. 528 с.
5. Зинченко В.П. Человек развивающийся. М.: Тривола, 2004. 176 с.
6. Немов Р.С. Психология. В 3 т. Т. 3. М.: Владос, 2011. 630 с.
7. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М.: Генезис, 2012. 330 с.
8. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2007. 375 с.
9. Кон И.С. Психология юношества. М.: Владос, 2008. 229 с.
10. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Тривола, 2005. 437 с.
11. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. СПб.: Питер, 2009. 574 с.
12. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2011. 460 с.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Личность. Сознание. М.: Смысл, 2010. 340 с.
14. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. М.: Сфера, 2007. 549 с.
15. Ковалева А.И. Социализация личности: норма и отклонение. М.: Академия, 2006. 184 с.
16. Кривцова С.В. Психология. М.: Генезис, 2009. 376 с.
17. Павленок Г.Д. Основы социальной работы. М.: Сфера, 2014. 213 с.
18. Слободчиков В.И. Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2010. 378 с.
19. Психологические тесты. В 2 т. Т. 1 / под ред. А.А. Карелина. М.: Владос, 2005. 312 с.
20. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. М.: Владос, 2012. 427 с.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE WITHIN THE EDUCATIONAL PROCESS

© 2015

N.A. Buravliova, PhD (Psychology), assistant professor of Chair "Psychological and pedagogical education"
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk (Russia)

Keywords: educational process; communicative competence; competence; socio-psychological training; personality; preparedness for professional activities.

Abstract: The current Federal State Educational Standard places high demands to university graduates. A communicative competence is important and necessary for future teaching activity. The issue of students' communicative competence is important because a lot of higher institutions train their graduates to work with people. The educational process at institutions of higher education should be aimed at development of students' communicative competence as a personal feature and professional characteristics. For a person to become a subject of communication, a number of external conditions and internal prerequisites are required. Student age is sensitive to development of communicative competence. The educational process at educational institutions should focus on the personality of each student. Formation of communicative competence depends on the activity: cognitive, playing or working. The paper presents the results of experimental studies of the effectiveness of the program for psychological and pedagogical support of students in the course of educational process. An important role in this program is given to the organization of educational process, the work of psychologists with students and teachers, the training activities and business games. While developing communicative competence, the students should get support in development of their social intelligence, practical solution of interpersonal communication problems, as well as satisfaction of the need for self-awareness.

УДК 159.9

СЕМЕЙНОЕ САМОСОЗНАНИЕ ЖЕНЩИНЫ КАК ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

© 2015

К.Р. Суворова, преподаватель кафедры «Психология», аспирант Уральского государственного педагогического университета
Северо-Казахстанский государственный университет имени М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: семейное самосознание; женщина как субъект семейных отношений; супружество; родительство; родство; когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты; социокультурное пространство.

Аннотация: Семья и семейные отношения являются важной сферой человеческой практики, в которой сложно пересекаются интересы общества и личности, что обуславливает пристальное внимание к семейному вопросу и его актуальность у специалистов разного уровня.

Глобализация мирового пространства приводит к серьезным переменам как социально-психологического содержания современной семьи, так и положения человека в ней. Появившиеся тенденции в семейных взаимоотношениях, такие как эгалитарность супружеских отношений, отношения равенства, лидерства в семье связаны, во-первых, с усложнением внутреннего мира индивида, увеличением его потребности в автономии и самоактуализации; во-вторых, с изменением системы ценностей в области полоролевого поведения, связанного, прежде всего, с положением современной женщины.

Психологический портрет современной женщины очень разнообразен. Можно отметить схожесть и различия старых и новых представлений о роли и статусе женщины в семье и за ее пределами. Изменения от традиционных семейных представлений относительно женщины к эгалитарным (хотя и нелинейным и неоднозначным в разных культурах) отражают, с одной стороны, перемены в сторону активной общественной и жизненной позиции женщины, с другой – изменения семейного самосознания, прежде всего, самих женщин.

Семейное самосознание как индивидуально-психологическая реальность представляет собой часть самосознания личности, направленного на осознание различных сторон семейной жизни и себя как субъекта различных семейных отношений. Как свойство личности женщины семейное самосознание представлено единством когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, опосредованных функционально-ролевой системой супружеских, детско-родительских и родственных отношений.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Несмотря на продолжающееся активное развитие психологических знаний о семье и семейных отношениях, некоторые явления, порожденные семейным взаимодействием, так и остаются малоизученными. К таковым относится и область семейного самосознания.

Осознание приоритетов и ценности семьи, смысла семейной жизни для каждого человека, реализация своих потребностей, гармоничное существование и эффективное взаимодействие с членами своей семьи напрямую связано с областью семейного самосознания.

Повышение роли человеческого фактора во всех сферах развития современного общества, а также модернизация семьи и семейных отношений, изначально связанная с изменением общественного и семейного положения женщин (Л.Б. Шнейдер [1], О.М. Здравомыслова [2], Б.М. Бим-Бад [3] и др.), ставит новый акцент на индивидуальный человекоцентрированный подход в изучении семейной проблематики, что делает изучение семейного самосознания женщины особенно актуальным, отвечающим запросам современного общества.

Анализ научной литературы позволяет выделить в истории современной психологии семьи три теоретические позиции относительно категории семейного самосознания: групповая, системная и индивидуальная.

Согласно первой позиции, по мнению Е.Е. Сапоговой [4], И.А. Разумовой [5], У. Тарновска-Якобец [6] и др., семья представляет собой группу людей, имеющих общие интересы, а семейный контекст рассматривается как среда социализации и развития личности.

Данный подход служит средством накопления и передачи этнокультурного и собственного семейного опыта, способствует социализации и самоопределению личности. Каждый субъект выступает в роли носителя микрогрупповых (семейных), этнологических, общечеловеческих и других прецедентных текстов, составляющих содержание и формы взаимоотношений каждой конкретной семьи.

Согласно второй позиции, семья рассматривается как целостная система, не сводимая к суммарной совокупности ее членов. Такая трактовка характерна для системного подхода, возникшего во второй половине 60-х гг. XX в., представителями которого являются А.Я. Варга, И.Ю. Хамитова [7], А.В. Черников [8], О.А. Карабанова [9] и др.

В данном психотерапевтическом подходе подчеркивается, что намерения и поступки людей вторичны и подчиняются законам и правилам функционирования семейной системы, а также указывается влияние прошлого (семейной истории), настоящего семьи на индивидуальное психическое развитие ее членов.

Семейное самосознание формируется и изменяется под действием актуальных обстоятельств и особенностей их переживаний, а также посредством наследования внутрисемейных паттернов отношений, которые повторяются из поколения в поколение.

Несмотря на популярность указанного подхода,

некоторые ученые отмечают обострение системного кризиса семьи. Так, по мнению А.Н. Харитонова, это обусловлено тем, что семья уже не выглядит структурой, подавляющей индивидуальность личности, и атмосфера личного успеха, «потребность почувствовать интенсивно самого себя» направляет каждого человека на путь индивидуализма [10, с. 62–63]. Учитывая кардинальные изменения положения женщины в семье, возникает необходимость сконцентрировать внимание на исследовании закономерностей внутрисемейных отношений с позиций влияния на становление и развитие семейного самосознания личности современной женщины.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение не разрешенных ранее частей общей проблемы. Согласно исследованиям К.В. Адушкиной [11; 12], семейное самосознание представляет собой проекцию самосознания личности на семейную сферу, интегрируя различные семейные отношения (супружеские, детско-родительские, родственные), и может функционировать как на групповом, так и на индивидуальном уровне.

Примерами подобных исследований являются: изучение материнства, отцовства как части личностной сферы (Г.Г. Филиппова [13], А.С. Спиваковская [14] и др.); влияние субъективных образов родителей на выбор будущих супругов (О.С. Прилепских [15], Е.Ю. Трошина [16]), на формирование тех или иных черт личности и ее смысловых ориентиров (А. Адлер [17], И.В. Дубровина [18]); самореализация личности в семейной сфере (Л.А. Коростылева [19]) и др.

Семейное самосознание личности как субъекта семейных отношений связано с осознанием себя в качестве члена семьи, сохраняющего свою автономность и независимость, как совершенно особого образования – похожего на других и вместе с тем уникального и неповторимого, готового совершать свободные поступки и нести за них ответственность, что предполагает изменение взаимоотношений с окружающими и возможность контроля своих действий и их оценку.

Так как семейное самосознание представляет собой частный случай самосознания личности, то можно говорить о схожей природе развития, функционирования и структурной организации. В ходе взаимодействия с членами своей семьи, осознания себя «через другого» происходит познание, моральная оценка себя как субъекта семейных отношений, формирование способов, стилей взаимоотношений.

Итак, обоснованием изучения семейного самосознания как индивидуально-психологической реальности послужило следующее концептуальное заключение. Самосознание как смыслообразующая составляющая личности субъекта существует и реализуется в деятельности и бытии конкретного индивида; направлено на осознание различных сторон своей психической активности, при которой происходит преобразование внешней действительности и самой личности; представляет собой трехкомпонентную организацию (когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты) при ведущей роли отношений (супружеских, детско-родительских, родственных).

Формирование целей статьи (постановка задания). Названные положения актуализируют исследовательский интерес к изучению индивидуально своеобразных маркеров семейного самосознания женщины, представленных когнитивным, эмоциональным и поведенческим компонентами в различных семейных отношениях. Обратимся к содержательным аспектам каждого из них в супружеских, детско-родительских и родственных отношениях.

Супружество – это феномен, образованный субъектами диадной группы для решения задач жизнедеятельности семьи, обусловленный структурно-содержательным сочетанием личностных особенностей субъекта.

Выстраивание образа «Я-жена» происходит в процессе опосредованного и непосредственного познания себя, развернутого во времени, от ситуативных образов до более устойчивых, через соотнесение себя с другими людьми («Я и другой человек») и с уже имеющимися сформированными знаниями о себе, опосредованными личным опытом. Процесс познания происходит на всех этапах развития семьи, придавая новые смыслы, раскрывая наиболее важные и существенные признаки.

Эмоциональный компонент супружеских отношений отражает специфику личностного неформального общения супругов, создающего такую психологическую атмосферу между партнерами (социально-психологический климат семьи), которая способствует наиболее полному самовыражению личности, поддерживает и стимулирует развитие индивидуальности, дает психотерапевтический эффект понимания, принятия, одобрения личности.

Поведенческий компонент характеризует специфику взаимодействия жены и мужа в процессе реализации супружеских ролей и функций, образуя «профиль брака». Так, например, Д. Хейли [20] описывает статус и поведение партнеров в симметричном, комплементарном и метакомплементарном браке.

Таким образом, в супружеских отношениях когнитивный компонент представлен, прежде всего, образом «Я-жена»; эмоциональный – удовлетворенностью браком, отношением к супругу и самоотношением; поведенческий – супружескими ролями, функциями и профилями брака.

Роли женщины, относящиеся к детско-родительским отношениям, – мать, дочь. На индивидуальном уровне родительство (материнство) выступает в качестве интегративного образования личности, результатом свободного и духовного выбора женщины (В.С. Мухина [21], Н.Н. Васягина [22] и др.), как дискурсивный конструкт, включающий нормативные представления о родительской роли, родительские ценности, установки и ожидания, когнитивные и эмоциональные оценки воспитания и заботы, ответственность, выражающиеся в стиле семейного воспитания, т. е. родительском поведении (Р.В. Овчарова [23], С.В. Несына [24] и др.).

Изучение роли и функций дочери в семье представлено немногочисленными исследованиями. Образ «Я-дочь» формируется посредством представлений женщины о себе как дочери и выполняемых функций по отношению к родителям и другим детям. Старшая сестра часто несет ответствен-

ность за воспитание младших детей и принимает на себя часть родительских функций, поэтому стиль взаимодействия с родными (и в старшем возрасте) будет перекликаться с родительским стилем. Эмоциональные отношения могут варьироваться от безусловной любви и принятия до отстраненности и конфронтации с родителями, соперничества с другими сиблингами.

Таким образом, в семейном самосознании женщины детско-родительские отношения представлены: в когнитивном компоненте – системой представлений о себе как матери и дочери; эмоциональном – оценкой себя как родителя и отношением к ребенку, принятием или непринятием его, а также оценкой себя как дочери и отношения к родителям; в поведенческом компоненте – стилем воспитания, родительской и детской позицией.

Родственные отношения возникают при заключении брака либо являются следствием кровной связи между людьми. Они направлены на совместную активность всех членов семьи, в результате которой реализуются важные функции, основанные на межпоколенном и на внутрипоколенном взаимодействии.

Среди ролей, обусловленных кровным родством, выделяют роли сестры, бабушки, двоюродной сестры, тети и др., супружескими связями – роли свекрови, тещи, невестки и др.

Опираясь на существующие исследования в данном вопросе, можно констатировать, что наиболее полно описаны особенности взаимодействия бабушек с внуками, то есть прародительско-детские отношения, а также сиблинговые отношения.

Организация семейного быта, участие в воспитании и уходе за подрастающим поколением составляют в пожилом возрасте основное содержание жизни и выступают одним из факторов успешной адаптации к современной ситуации. Ориентация на жизненные успехи и достижения своих взрослых детей и внуков сохраняет перспективу личного развития, способствует осознанию ценности своего Я.

Наряду с оказанием некоторой помощи (бытовой, материальной), И.В. Шахматов [25] отмечает, что бабушки и дедушки выступают в роли связующего звена между прошлым и настоящим семьи, передают традиции и проверенные ценности, окружают внуков поистине безусловной любовью.

Вклад прародителей в семейную жизнь и спектр ролей зависят от таких факторов, как возраст, образование, условия проживания (большие, маленькие города, пригород) и виды родственных связей, но также и от социальных и личностных норм жизни, от общественных потребностей и ожиданий. На основании выделенных факторов выполняемой внутрисемейной роли разные авторы предлагают свои классификации бабушек. В качестве примера приведем классификацию О.В. Красновой [26]: «формальные», «суррогатные родители», «источник семейной мудрости», «затейники», «отстраненные».

Наличие сиблингов, по утверждению Г. Крайга [27], имеет связь с поведенческими коррелятами половой идентичности девочек. Они демонстрируют как феминнную, так и маскулинную модель поведения, а для единственных в семье девочек более характерна женская модель. При этом для девочек, занимающих позицию младшего ребенка, характерны интегрированность личности, высокие адаптивные возможности, выражающиеся в гибкости поведения, и, как следствие, более успешная социализация.

Итак, в когнитивный компонент родственных отношений входят образы, представления женщины о себе в контексте родственных отношений; в эмоциональный – оценка своих качеств как сестры, бабушки, а также отношение к внукам и другим родственникам; поведенческий компонент представлен соответствующими ролями, функциями и моделями взаимодействия.

Таким образом, на данный момент в психологической науке большая часть исследований посвящена супружеским и детско-родительским отношениям, в то время как проблема взаимодействия разных поколений в семье скорее сформулирована, чем исследована и решена. Также наименее изученным остается когнитивный компонент, рассматриваемый как сопутствующий вспомогательный фактор при изучении эмоционального и поведенческого компонентов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В результате теоретического анализа по проблеме исследования мы приходим к заключению, что семейное самосознание – это сложный конструкт, комплекс представлений о себе как члене семьи через осознание особенностей реального взаимодействия в системе супружеских, детско-родительских, родственных отношений, выполняемых семейных ролей и функций, позволяющий полно реализовать личностный потенциал.

В индивидуально-психологической реальности семейное самосознание выступает в качестве свойства личности женщины как субъекта семейных отношений, направленного на осознание себя членом семьи, в единстве когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, каждый из которых имеет собственную содержательную наполненность, доступную экспериментальному изучению.

Новое поколение женщин вырастает и формируется в условиях изменившейся системы ценностей, иного отношения к работе, браку, материнству, которое значительно отличается от традиционного взгляда на брак и семью [28]. Это является следствием глобальных изменений не только мирового пространства, но и социокультурных условий конкретного общества. Преломляясь через социокультурное пространство, семейное самосознание находит отражение на индивидуальном уровне организации жизнедеятельности женщины в различных семейных отношениях, приобретая специфические формы и уникальное смысловое содержание.

Технологическая глобализация, усложнение социальной среды и новые возможности, связанные с этим, географическая и социальная мобильность современных людей, поликультурность и малая изученность семейных характеристик этнических общностей вскрывает необходимость более детального рассмотрения семейного самосознания женщин в контексте различных культур.

В последние годы Казахстан, в равной степени как и Россия, является показательным примером динамики возрождения национальных семейных ценностей. Для большинства людей семейная и

этническая принадлежность становится наиболее приемлемым способом ощутить себя частью некоего целого, найти психологическую поддержку. Связь прошлого, территориальное соседство, взаимопроникновение культур и другие факторы обуславливают последующий исследовательский интерес к этнокультурным особенностям семейного самосознания женщин в условиях российского и казахстанского общества.

Главная задача на этапе пилотного эксперимента – выявить ведущие семейные отношения и наиболее значимые семейные роли, для того чтобы подобрать диагностический инструментарий изучения структурных компонентов семейного самосознания женщин и последующего кросскультурного анализа. Для этого будут применены анкета «Я и моя семья», «Семейная социограмма» Э.Г. Эйдемиллера [29] и «Круг основных ролей личности» Л.В. Куликова, Е.А. Мудровой, Т.А. Фатеевой [30] на определение типа семьи, брачного союза, состава семьи, значимых семейных ролей и языка общения.

Исследование кросскультурных особенностей семейного самосознания женщин будет иметь теоретическое и практическое значение, состоящее в расширении и углублении психологических знаний, что поможет организовать психолого-педагогическое сопровождение личности женщины в семейных отношениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шнейдер Л.Б., Соломатина Е.М. Практикум по психологии семьи и семейному консультированию. М.: Моск. психолого-социальн. ун-т, 2012. 496 с.
2. Здравомыслова О.М. Семья и общество: гендерное измерение российской трансформации. М.: Едиториал УРСС, 2003. 152 с.
3. Бим-Бад Б.М. Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ. М.: Новый хронограф, 2010. 352 с.
4. Сапогова Е.Е. Автобиографический нарратив в контексте культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 63–74.
5. Разумова И.А. Потаенное знание современной русской семьи. М.: Индрик, 2001. 376 с.
6. Тарновска-Якобец У.Я. Социализация в семьях с дистантным отцовством. М.: [б. и.], 2005. 86 с.
7. Варга А.Я., Хамитова И.Ю. Теория семейных систем Мюррея Боуэна // Психотерапия. 2006. № 11. С. 3.
8. Черников А.В. Системная семейная терапия: интегративная модель диагностики. М.: Класс, 2001. 208 с.
9. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
10. Харитонов А.Н. Семейный психоанализ как научно-практическое направление // Психологический вестник. 2002. № 10. С. 62–78.
11. Васягина Н.Н., Адушкина К.В. К вопросу о семейном самосознании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2009. № 7. С. 32–34.
12. Адушкина К.В. Исследование семейного самосознания как условия психолого-педагогического сопровождения семьи // Мир науки, культуры и образования. 2011. № 3. С. 15–18.
13. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 240 с.
14. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. В 2 т. Т. 2. М.: Апрель-Пресс, 2000. 437 с.
15. Прилепских О.С. Образ отца как детерминанта развития представлений о будущем супруге у девушек : автореф. дис. … канд. психол. наук. Ставрополь, 2005. 23 с.
16. Трошина Е.Ю. Образы родителей как фактор детерминации и развития супружеских отношений мужчин и женщин : дис. … канд. психол. наук. Курск, 2010. 175 с.
17. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 448 с.
18. Дубровина И.В. Семья и социализация ребенка // Мир психологии. 1998. № 1. С. 54–59.
19. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. 292 с.
20. Хейли Д., Эриксон М. Стратегии семейной терапии. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2001. 448 с.
21. Мухина В.С. Проблема материнства и ментальности женщин в местах лишения свободы // Развитие личности. 2003. № 1. С. 141–154.
22. Васягина Н.Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России. Екатеринбург: [б. и.], 2013. 309 с.
23. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. 319 с.
24. Несына С.В. К вопросу о роли родителей в развитии отношений в юности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 229–232.
25. Шахматов И.В. Психологическое старение: счастливое и болезненное. М.: Медицина, 1996. 304 с.
26. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старения. М.: Академия, 2002. 288 с.
27. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
28. Порохнюк Е.В. Трансформация статусно-ролевых позиций современной женщины в институте семьи // Вестник АГУ. 2013. № 4. С. 125–130.
29. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999. 656 с.
30. Куликов Л.В., Мудрова Е.А., Фатеева Т.А. Методика «Круг основных ролей личности» // Социальная психология: диалог Санкт-Петербург – Якутск : материалы науч. конф. СПб., 2002. С. 127–133.

WOMAN'S FAMILY CONSCIOUSNESS AS THE INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL REALITY

© 2015

K.R. Suvorova, teacher of chair "Psychology", postgraduate student of Ural State Pedagogical University
North Kazakhstan M. Kozybayev State University, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: family consciousness; woman as a subject of family relations; matrimony; parenthood; kinship; cognitive, emotional and behavioral components; social and cultural space.

Abstract: Family and family relations are the important spheres of human practice where the interests of the society and a personality intercross intricately. It provides close attention to a family issue and its relevance for the experts of different level.

Globalization of world space leads to serious changes of both social and psychological content of a modern family, and position of a person in it. The appeared tendencies in family relations, such as gender equality of matrimonial relations, equality relations, and leadership in a family are associated, firstly, with the complication of inner world of an individual, the increase in his/her need for an autonomy and self-actualization; and, secondly, with the change of system of values in the sphere of gender role behavior related to the position of a modern woman.

Psychological portrait of a modern woman is multifarious. It is possible to note the similarity and the distinctions of old and new ideas of the role and status of a woman in a family and outside of it. The changes of traditional family representations concerning a woman into egalitarian ones (though they are not linear and ambiguous in different cultures) reflect, on the one hand, the changes towards an active public position and a view of life of a woman, and, on the other hand, the changes of family consciousness, and first of all of women themselves.

Family consciousness as the individual and psychological reality represents a part of personality self-consciousness aimed at the understanding of various family life sides and oneself as a subject of various family relations. Being a property of woman's personality, family consciousness is presented by the unity of cognitive, emotional and behavioral components mediated by the functional and role system of matrimonial, parenting and kinship relationships.

УДК 159

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКОВ КАК ОСНОВА УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ К ФАКТОРАМ, ПРОВОЦИРУЮЩИМ СУИЦИД

© 2015

Г.В. Юсупова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология»
Н.Г. Климанова, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой «Психология труда и предпринимательства»
А.А. Галиуллина, старший преподаватель кафедры «Психология развития и психофизиологии»
Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)

Ключевые слова: суицидальное поведение; психоэмоциональное здоровье подростков; психодиагностика; психокоррекция; психопрофилактика; просветительская работа; адаптация подростков.

Аннотация: В статье рассматривается актуальная проблема психоэмоционального здоровья подростков, своевременное выявление подростков, входящих в группу риска по суицидальному поведению. Статья отражает проблемы профилактики, психологической коррекции, психоэмоционального здоровья подростков группы риска. Освещаются вопросы просветительской работы среди взрослых, родителей, педагогов, такие как психологические особенности подросткового возраста, взаимоотношения родителей и детей; даются рекомендации по профилактике суицидов среди подростков.

Недостаточное внимание к проблеме эмоционального благополучия на ранних этапах становления личности становится фактором риска дезадаптации подростков. Своевременная и качественная диагностика психоэмоционального здоровья детей позволяет осуществлять проведение адекватных коррекционных мер, предотвращающих возникновение нежелательных тенденций в развитии личности, появление различных форм отклоняющегося поведения, трудностей школьной и внешкольной деятельности подростка, в том числе суицидального поведения. В целях раннего выявления подростков, склонных к суициду, авторами было проведено эмпирическое исследование, которое рассмотрено в данной статье. Опыт исследования будет интересен специалистам в области возрастной психологии и педагогики, родителям и классным руководителям.

По данным ВОЗ, общее количество смертей от суицида приближается к миллиону в год. По уровню самоубийств среди подростков Россия занимает первое место в Европе и одно из первых мест в мире. В Татарстане в 2011 г. покончили жизнь самоубийством 27 подростков, в 2012 г. – 19 подростков, в 2013 г. – 17 подростков, а в 2014 г. – 21 случай завершенного суицида.

Как отмечает А.А. Смирнова, с точки зрения социологии суицид – это отклоняющееся поведение социально-пассивного типа. Все люди имеют тенденцию к саморазрушению, но с разной степенью выраженности или интенсивности. Исследования показывают, что серьезные мысли о суициде возникают у каждого пятого подростка. Простое отнесение суицида к девиантным формам поведения является лишь констатацией, которая не может раскрыть всю социально-психологическую природу данного явления [1].

Г.С. Галстян рассматривает суицид несовершеннолетних как крайнюю форму девиантного поведения [2]. В современной науке, подчеркивает А.П. Михайлов, определился подход к явлению девиации как к проблеме интегративного свойства. Некоторые авторы придерживаются мнения, что детерминация отклоняющегося поведения отдельной личности почти всегда связана с социальной, психологической или педагогической запущенностью, условиями, ее порождающими, то есть имеет комплексный характер [3].

В.А. Смирнов обращает внимание на то, что социальная и психологическая дезадаптация несовершеннолетних не вызывает удивления, так как само российское общество перешло от моноидеологии к плюрализму, в формирующемся гражданском обществе происходят процессы девальвации морально-нравственных ценностей, устоев культуры. Ведущей тенденцией становится эскалация неопределенности, отсутствие адекватных представлений о будущем, поиск моделей и вариантов сиюминутного удовлетворения потребностей. Такая ситуация может быть определена как ситуация риска [4]. Положение молодого поколения в современном российском обществе, с точки зрения Г.Е. Зборовского, отличается сложностью, ситуативностью и прагматичностью [5].

Деформация социальных институтов, деградация моральных устоев, напряженность социальных отношений, по мнению К. Бигг, А. Кириленко, А. Кулыгина [6], приводят подростков к единственному выходу в своей жизни - самоубийству. Молодежь и подростки являются самой уязвимой частью нашего общества. Общество предъявляет к ним порой очень жесткие требования, часто не давая ничего взамен. Средний возраст детей, совершающих суицид, – 14–17 лет, в этот период наблюдается наиболее неустойчивое психоэмоциональное состояние. Автор Т. Парсонс считает, что причиной девиации является противоречивость социальных норм [7]. Э. Дюркгейм связывал девиацию с резкими социальными изменениями [8]. Р. Мертон [9] и А. Коэн рассматривали девиацию как следствие отсутствия у определенной части населения возможности для достижения успеха [10]. В.И. Чупров, Ю.И. Зубок, К. Уйльямс отмечают, что сегодня в любом обществе подростки находятся в состоянии риска. Хотя в благополучном, процветающем обществе могут быть одни риски, а в нестабильном, кризисном – другие, избавиться от нарастающих угроз не удается никому [11]. Т.В. Яковлева, Р.Н. Терлецкая, А.Е. Иванова, В.Г. Семенова, Е.В. Антонова подчеркивают, что среди различных форм девиации смертность населения несовершеннолетних школьного возраста для любой страны является актуальной проблемой, а ее тенденции и возрастно-половая специфика – объектом пристального изучения [12].

Анализ детерминант суицидального поведения подростков, с точки зрения Н.М. Кий, показывает, что школьные проблемы занимают значительное место в формировании суицидальных намерений. В связи с этим современная школа нуждается в такой теории, которая способна обосновать новую практику помощи подросткам в осуществлении ими экзистенциального выбора – не саморазрушения, а жизни [13].

В ряде работ А.Г. Амбрумовой, Л.Я. Жезловой и других авторов [14] подростковый суицид рассматривается с медицинской, психологической, правовой точек зрения, однако с позиции педагогики проблема недостаточно изучена. А.Н. Волкова и А.А. Кучер заявляют о необходимости своевременного выделения детей группы суицидального риска [15]. В.Н. Герасимов рассматривает суицидальное поведение подростка как крайнюю форму школьной дезадаптации [16]. Целостному пониманию проблемы подростковых суицидов способствовало рассмотрение в работах психологов В. Вилюнаса [17], К. Изарда [18], А.М. Прихожан [19], Я. Рейковского [20], Л.В. Тарабакиной [21] связи эмоциональной сферы подростка с его жизнедеятельностью. Поиск адекватных способов создания системы профилактики суицидального поведения подростков стал возможен благодаря идее комплексного подхода в отечественной превентивной теории и практике, отраженной в трудах А.Г. Амбрумовой [14], Н.Д. Кибрик [22] и др.

Современный подросток, зачастую освобожденный от патерналистской опеки со стороны общества, подчеркивают авторы Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, напряжен, фрустрирован и страдает тяжелыми формами покинутости; он остро нуждается в поддержке, которую социальные институты предоставить ему в полном объеме не могут. Возможности позитивного психолого-педагогического влияния на ребенка заключаются в своевременном выделении детей, находящихся в кризисе, влиянии на эмоциональную стабильность подростка посредством организованных резонансных воздействий на сложную систему его личности [23]. Авторами Л.И. Божович [24], И.В. Дубровиной [25] и др. установлена связь между особенностями эмоциональной сферы подростка с поведенческими реакциями, являющимися базой суицидальной активности. Иначе говоря, психика подростка априори наделена такими свойствами, которые «по одному факту своего существования» могут предрасполагать его к самоубийству. Это теоретическое предположение подтверждает необходимость включения работ по профилактике суицидов подростков в воспитательную стратегию современного общества.

Таким образом, решение данной острой проблемы требует от общества постоянного внимания и координации усилий смежных специалистов, способных «сопровождать» подростков на столь сложном отрезке жизни.

Психотравмирующая ситуация не всегда является единственной предпосылкой для суицида. Подростки, совершающие суицид, обычно страдают от сильной душевной боли и находятся в состоянии стресса, эмоциональная система подростков испытывает колоссальные перегрузки. Обычно среди причин пубертатного суицида чаще всего принято обращать внимание на внешние факторы, такие как неблагополучная семья, конфликты со сверстниками, «несчастная любовь», употребление психоактивных веществ и т. д., однако все эти факторы могут стать угрожающими лишь при отсутствии или недостаточности базового внутреннего «стержня» – психоэмоционального здоровья подростка.

Недостаточное внимание к проблеме эмоционального благополучия на ранних этапах становления личности становится фактором риска дезадаптации подростков. Ввиду прохождения возрастного кризиса их психическая организация становится крайне уязвимой: для подростков характерна частая смена настроения, тревожность, у них легко возникают страхи, депрессивные состояния, энергетические спады, колебания самооценки и т. д. Все это временно ослабляет устойчивость психоэмоционального здоровья подростков и снижает устойчивость их психики к воздействиям внешних факторов (перечислены выше). Поэтому особое внимание в данном исследовании предлагается уделить оценке и укреплению эмоциональной системы подростков.

В этом возрасте роль психолога трудно переоценить. Среди его основных задач – вовремя уловить содержание внутреннего мира подростка, негативные тенденции и внутренние противоречия, иногда даже под «маской» внешнего благополучия. Таким образом, крайне важно своевременно фиксировать уровень составляющих психоэмоционального здоровья подростков, вести грамотную психокоррекционную работу по снижению риска пубертатного суицида в подростковой среде, при этом особое внимание следует уделить просветительской работе как среди учителей, родителей, так и среди самих подростков.

Применение термина «психоэмоциональное здоровье подростка» в рамках реализации проектов, связанных с суицидальной тематикой, позволяет минимизировать употребление пугающей (и школьников, и родителей, и сотрудников школ) терминологии и облегчает организацию и проведение исследования.

В целях своевременного выявления эмоционально неблагополучных подростков, входящих в группу риска по суицидальному поведению, на базе Института экономики, управления и права, факультета психологии, психологического научно-исследовательского центра «Eventus» и Академии творчества и развития «Созвездие талантов», действующих при институте, был реализован проект «На солнечной стороне жизни», в рамках которого проводилась психодиагностическая, психокоррекционная и психопрофилактическая работа с подростками г. Казани.

В качестве объекта исследования рассматривался феномен психоэмоционального благополучия (здоровья) подростков как основы устойчивости личности к факторам, провоцирующим суицид. К исследованию, на основании заключенных договоров с учебными заведениями г. Казани и с учетом учебного расписания учащихся, были привлечены 176 подростков в возрасте 15–17 лет. Гипотезой выступило предположение, что у подростков со

статусом психоэмоционального здоровья «благополучие» и «относительное благополучие» риски суицида снижены.

Основными механизмами реализации выступали:

1) разработанная Карта психоэмоционального здоровья (Карта ПЭЗ), в которой отражается состояние основных составляющих психоэмоционального здоровья и определяется психоэмоциональный статус подростка;

2) валидный и адекватный целям проекта диагностический инструментарий (пакет из 5 методик), подобранный в соответствии с разделами Карты ПЭЗ;

3) разработанная психокоррекционная программа (консультации, тренинги);

4) разработанные обучающие и просветительские программы (семинары для учителей, круглые столы для родителей, дискуссии с подростками, методическое руководство для школьных психологов);

5) популяризация проекта в СМИ (выступления, буклеты).

На основе ранее проведенного анализа теоретических и эмпирических исследований по данной теме выявлены ключевые составляющие психоэмоционального здоровья подростков, включенные в разделы Карты ПЭЗ. При разработке Карты ПЭЗ были определены следующие структурные и содержательные компоненты документа (рис. 1).

Карта психоэмоционального здоровья учащегося
(первичная – **I** и вторичная – **II** диагностика)

ФИО учащегося _____ дата рождения _____
Учебное заведение _____ класс, группа _____

Показатели	**Уровни выраженности**			
	ниже N	норма (N)	выше N	критическое значение
Общая оценка состояния				

	I	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**
Общий фон настроения								
Энергетика								
Эмоционально-личностные особенности								
Тревожность								
Агрессивность								
Депрессивность								
Самооценка								
Самопонимание								
Самообвинение								
Социальная аддикция								
Истероидная акцентуация								
Невротическая акцентуация								
Интроективная акцентуация								
Эмоцентрическая акцентуация								
Циклотимическая акцентуация								

Заключение по первичной диагностике _____ (дата)

Психоэмоциональный статус	благополучие	относительное благополучие	группа риска

Консультации и психокоррекционные мероприятия

Дата	Содержание работы

Заключение по вторичной диагностике _____ (дата)

Психоэмоциональный статус	благополучие	относительное благополучие	группа риска

Заключение психолога-консультанта _____
Рекомендации _____

Рис. 1. *Бланк Карты психоэмоционального здоровья учащегося*

Первый раздел Карты ПЭЗ дает обобщенное представление о благополучии психоэмоциональной сферы личности и посвящен общей оценке состояния подростка. Он включает в себя два важных параметра:
- общий фон настроения;
- энергетика.

Для оценки общего фона настроения и психоэмоциональной напряженности был выбран «Цветовой тест Люшера», позволяющий рассчитать показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы психоэмоционального состояния испытуемого (СО) и вегетативный коэффициент (ВК).

На основании работ Г. Вальнеффера определенный порядок выборов цветов (34251607) был принят за аутогенную норму – индикатор психологического благополучия [26]. При этом наличие психоэмоционального стресса, особенности переживаемого личностного конфликта находят достаточно убедительное выражение в анализе предпочтений конкретного цвета и в рассчитываемых коэффициентах. Значение суммарного отклонения (СО) отражает устойчивый эмоциональный фон, то есть преобладающее настроение человека; этот показатель в Карте ПЭЗ обозначается как «общий фон настроения». Он имеет три уровня выраженности: 1) преобладание положительных эмоций; 2) эмоциональное состояние в норме; 3) преобладание отрицательных эмоций.

Вегетативный коэффициент (ВК) характеризует энергетический баланс организма: способность к энергозатратам или установку на сбережение энергии. Показатели ВК распределяются по четырем зонам: 1) перевозбуждение; 2) оптимальная работоспособность; 3) компенсируемое состояние усталости; 4) хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность.

Эмоционально-личностные особенности суицидента многими авторами признаются как важные составляющие данной ситуации. Согласно А.Г. Амбрумовой и Е.М. Вроно [14; 27], для подростков с суицидальным поведением характерны следующие черты: импульсивность; эмоциональная неустойчивость, эксплозивность (взрывчатость); депрессивность.

Поэтому во второй раздел Карты ПЭЗ были включены эмоционально-личностные особенности подростка, такие как тревожность, агрессивность, депрессивность, самооценка и определенные акцентуации характера. Эти показатели позволяет оценить проективная рисуночная методика «Несуществующее животное».

Следующие важные параметры данного раздела связаны и измерениями Я-концепции подростков:
- самопонимание;
- самообвинение;
- социальная аддикция.

Они были измерены при помощи опросниковой методики «Тест самоотношения» В.В. Столина, С.Р. Пантелеева.

Также ряд авторов указывает на наличие неадекватной самооценки (неадекватно низкой и неадекватно высокой) и размытой Я-концепции подростков из группы риска: низкое самопонимание, высокая степень самообвинения и склонность к социальной аддикции, то есть зависимость от оценки и мнения окружающих.

А.Е. Личко и Т.В. Кондрашенко [26; 28] указывают на определенную связь суицидального поведения с типом акцентуации характера. По мнению А.Е. Личко, при демонстративном суицидальном поведении 50 % подростков оказались представителями истероидного, истероидно-неустойчивого и гипертимно-истероидного типов. В большинстве случаев суицидальные посягательства совершались представителями сенситивного (63 %) и циклоидного (25 %) типов.

По мнению В.Т. Кондрашенко [29], суицидальные действия, совершаемые психоастениками, заранее продуманы и рассчитаны на зрителя, как и суицидальные действия сенситивных подростков, которые часто бывают внезапны для окружающих. Наиболее характерны для подростков истероидного типа поверхностные порезы вен, отравление малоядовитыми лекарствами. Эмоционально-лабильный тип характеризуется непредсказуемостью возникновения и реализации суицидальных мыслей, хотя чаще всего суицидальные действия носят «несерьезный», демонстративный характер. Гипертимным подросткам суицидальное поведение несвойственно.

По результатам предшествующих исследований наиболее подвержены суицидальному риску подростки со следующими акцентуациями:
- истероидная акцентуация (суицид носит демонстративный характер);
- циклотимная акцентуация (наблюдается истинный суицид);
- невротическаяя акцентуация (проявления истинного суицида);
- эмоцентрическая акцентуация (суицидальные попытки в состоянии аффекта);
- интроективная акцентуация.

Это возможно диагностировать по методике «Тест на выявление акцентуаций характера» Х. Шмишека (для подростков). Именно на вышеперечисленные акцентуации нами обращалось особое внимание.

Таким образом, нами был определен валидный и адекватный целям проекта диагностический инструментарий, а указанные показатели легли в основу Карты ПЭЗ, в которой впоследствии фиксировались данные подростков группы риска.

В протоколе результатов исследования, для удобства определения степени психоэмоционального благополучия детей, количественные значения (баллы) были переведены в соответствующие уровни и соотнесены с нормой для данной возрастной группы.

Особое внимание было уделено шкалам самообвинения, тревожности, социальной аддикции, энергетического истощения или перевозбуждения и пограничным значениям выделенных акцентуаций характера. Подростки, имеющие несколько критических и пограничных показателей, были отнесены в группу риска.

В итоге все подростки по уровню психоэмоционального здоровья были условно разделены на 3 группы: благополучие, относительное благополучие и группа риска (см. таблицу 1).

Таблица 1. *Статус психоэмоционального здоровья подростков после первичной диагностики (чел. и %)*

Благополучие	61 чел.	35 %
Относительное благополучие	103 чел.	58 %
Группа риска	12 чел.	7 %

Из диаграммы (рис. 2) видно, что большая часть подростков отнесена к группе относительного благополучия, что указывает на средний уровень адаптационного потенциала подростков. Однако 12 учащихся (7 %), ввиду присутствия в их Картах ПЭЗ ряда пограничных и критических значений, были отнесены в группу риска.

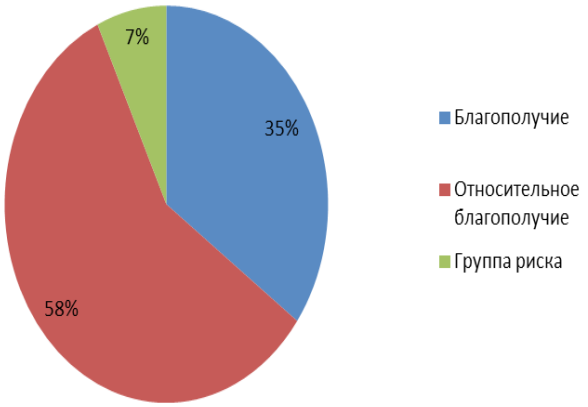


Рис. 2. *Процентное соотношение групп подростков (n=176) по статусам психоэмоционального благополучия*

Было выявлено, что для подростков группы риска прежде всего характерны следующие показатели (в среднем по данной группе):
- общий фон настроения, энергетика, самооценка и самопонимание занижены;
- тревожность, эмоциональная неустойчивость значительно выше нормы, при этом диагностируются признаки депрессии;
- искаженная Я-концепция: ярко выражены признаки аутоагрессии, самообвинения и зависимости.

На каждого подростка из группы риска (12 чел.) заведена индивидуальная Карта ПЭЗ, где были отмечены результаты первичной диагностики.

Коррекционная и профилактическая часть работы заключалась в том, что нами была проведена тренинговая программа со всеми подростками по оптимизации психоэмоциональных состояний учащихся:

- тренинг мышечной релаксации (нормализация психоэмоционального состояния, снятие нервно-психического напряжения);
- реориентированный тренинг (работа с целями, системой ценностей и Я-концепцией подростка);
- арт-терапия (работа со страхами, внутренним напряжением);
- работа с метафорическими ассоциативными картами (моделирование позитивного будущего);
- беседа с родителями подростков.

По результатам первичной психодиагностики был составлен и реализован план коррекции для подростков группы риска, включающий в себя:
- индивидуальные психологические консультации с подростками, направленные на коррекцию психоэмоционального состояния и превенцию суицида (предотвращение на основании распознавания психологических и социальных предвестников);
- обучение подростков методам саморегуляции эмоциональных состояний, работа с самооценкой, умение формулировать позитивные и реалистичные цели и достигать их.

При решении коррекционных задач использованы следующие направления психотерапии: когнитивно-поведенческая терапия (работа с иррациональными установками, техника систематической десенсибилизации), НЛП (техники визуализации, рефрейминг, работа с ресурсами), гештальт-подход (техники восстановления контакта, завершение травмирующих гештальтов), арт-терапия (рисунки, метафорические карты), релаксовые упражнения.

Впоследствии была проведена фиксация результатов вторичной диагностики (см. таблицы 2 и 3) и отражение содержания консультативно-коррекционной работы психолога-консультанта в Карте психоэмоционального здоровья подростка, составлены заключения и рекомендации.

Таблица 2. *Статус психоэмоционального здоровья подростков группы риска*

	Первичная диагностика	**Вторичная диагностика**
Благополучие	0 чел.	0 чел.
Относительное благополучие	0 чел.	12 чел.
Группа риска	12 чел.	0 чел.

Таблица 3. *Динамика показателей психоэмоционального здоровья подростков группы риска по результатам первичной и вторичной диагностики (средние значения)*

Показатели (по карте ПЭЗ)	**Первичная диагностика**	**Вторичная диагностика**
Общий фон настроения	Ниже N	N
Энергетика	Ниже N	N
Тревожность	**Значительно выше N**	Выше N
Агрессивность	N	N
Депрессивность	Признаки присутствуют	Признаки не выражены
Самооценка	Ниже N	N
Самопонимание	Ниже N	N
Самообвинение	**Критическое значение**	Выше N
Социальная аддикция	**Критическое значение**	Выше N
Истероидная акцентуация	N	N
Циклотимная акцентуация	N	N
Сензитивная акцентуация	Сильно выражено	Сильно выражено
Эмоционально-лабильная акцентуация	**Пограничное значение**	Выше N
Гипертимная акцентуация	Сильно выражено	Сильно выражено
Статус ПЭЗ	**Группа риска**	**Относительное благополучие**

Примечание. N – норма; ПЭЗ – психоэмоциональное здоровье.

Таким образом, более детальный анализ динамики психоэмоционального состояния подростков группы риска выявил, что в результате воздействия у учащихся изменились следующие показатели:

- показатели общего фона настроения и энергетики пришли в норму;
- повысились показатели самопонимания и самооценки;
- оптимизировались значения по самообвинению и социальной аддикции (крайней степени зависимости от мнения окружающих);
- оптимизировались значения эмоциональной лабильности (устойчивости – неустойчивости).

Ряд показателей еще требует пристального внимания специалистов (дальнейшего приближения их к норме), однако в целом подростки группы риска перешли в новый статус ПЭЗ – относительное благополучие. Это свидетельствует о том, что у подростков повысились адаптационные способности, необходимые для того, чтобы самостоятельно и успешно справляться со стрессовыми ситуациями.

В рамках проекта уделялось особое внимание обучению школьных психологов и классных руководителей навыкам раннего распознавания признаков суицидального поведения у подростков, при этом рассматривались следующие вопросы: конфликты и конфликтные ситуации, возникающие у подростков; особенности поведения подростков, склонных к суициду; поведение классного руководителя, социального педагога, педагога-психолога при работе с детьми группы риска; поведение родителей детей, склонных к суицидальному и аддиктивному поведению. Проведены обучающие семинары и круглые столы для родителей, на которых рассматривались следующие вопросы: психологические особенности подросткового возраста, взаимоотношения родителей и детей-подростков, рекомендации по профилактике суицидов среди подростков [24].

Разработанная исследователями Карта психоэмоционального здоровья может быть предложена для внедрения в практику работы школьных психологов с целью мониторинга состояний подростков.

Вывод. У исследуемых подростков наблюдается оптимизация эмоциональной сферы, что подтверждается положительной динамикой показателей психоэмоционального здоровья и переходом их из группы риска в группу относительного благополучия. Благодаря профилактическим мероприятиям отмечен рост уровня психологической грамотности родителей и педагогов.

Таким образом, можно сделать вывод, что комплексные профилактические и коррекционные мероприятия оказывают положительное влияние на подростков, склонных к суицидальному поведению, и повышают психологическую грамотность их учителей и родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Смирнова А.А. Опасный возраст // Спортивная жизнь России. 2007. № 8. С. 24–26.
2. Галстян Г.С. Суицид несовершеннолетних как крайняя форма девиантного поведения // Путь в науку: материалы ежегодной конф. аспирантов. Ростов н/Д., 2010. С. 23–27.
3. Михайлов А.П. Этиология девиантного поведения несовершеннолетних (социологический анализ). Майкоп: Качество, 2006. 140 с.
4. Смирнов В.А. Социально-психологические проблемы молодежи Российской провинции // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. 2008. № 2. С. 15–28.
5. Зборовский Г.Е. Социологическое знание и образование: проблемы взаимосвязи // Социологические исследования. 2012. № 8. С. 41–48.
6. Бигг К., Кириленко А., Кулыгин А. Дети убивают себя, почему? URL: svoboda.org/content/article/2060024.html.
7. Парсонс Т. Система современных обществ. М.: Аспект Пресс, 1998. 269 с.
8. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд. СПб.: Н.П. Карбасников, 1912. 541 с.
9. Мертон Р. Социальная структура и аномия // Социология преступности. М.: Прогресс, 1966. С. 299–313.
10. Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения // Социология сегодня. М.: Прогресс, 1965. С. 520–521.
11. Чупров В.И., Зубок Ю.А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. М.: Наука, 2003. 229 с.
12. Яковлева Т.В., Терлецкая Р.Н., Иванова А.Е., Семенова В.Г., Антонова Е.В. Медицинские и социальные проблемы смертности подростков в России // Здравоохранение Российской Федерации. 2009. № 5. С. 7–10.
13. Кий Н.М. Педагогическая профилактика суицидального поведения подростков : автореф. дис. … канд. пед. наук. Петропавловск-Камчатский, 2005. 23 с.
14. Амбрумова А.Г., Жезлова Л.Я. Методические рекомендации по профилактике суицидальных действий в детском и подростковом возрасте. М.: Минздрав, 1978. 13 с.
15. Кучер А.А., Волкова А.Н. Выявление суицидального риска у детей // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2001. № 3. С. 45–47.
16. Герасимов В.Н. Основы превентивной педагогики. М.: ГАВС, 1995. 201 с.
17. Психология эмоций / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. 2-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1993. 303 с.
18. Изард К. Эмоции человека. М.: МГУ, 1980. 439 с.
19. Прихожан А.М. Психология неудачника. М.: Сфера, 1997. 187 с.
20. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. 392 с.
21. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье школьника: теория и практика психологического сопровождения : автореф. дис. … д-ра психолог. наук. М., 2000. 40 с.
22. Кибрик Н.Д. Профилактика дезадаптации и суицидального поведения у обучающейся молодежи. М.: [б. и.], 1988. 20 с.
23. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. 1997. № 3. С. 62–79.
24. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Ин-т практ. психологии, 1995. 348 с.

25. Дубровина И.В. Практическая психология образования. М.: Сфера, 1997. 479 с.
26. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. 2-е изд. Л.: Медицина, 1983. 375 с.
27. Методические рекомендации по профилактике суицида среди детей и подростков в образовательных учреждениях. URL: yandex.ru/clck/jsredir.
28. Сакович Н.А. Диалоги на Аидовом пороге. Сказкотерапия в профилактике и коррекции суицидального поведения подростков. М.: Генезис, 2012. 215 с.
29. Шурыгина Ю.Ю. Научно-практические основы здоровья. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2009. 219 с.

PSYCHO-EMOTIONAL HEALTH OF TEENAGERS AS THE BASIS FOR THE PERSONAL TOLERANCE FOR THE FACTORS PREDISPOSING A SUICIDE

© 2015

G. V. Yusupova, PhD (Psychology), assistant professor of Chair "General Psychology"
N.G. Klimanova, PhD (Psychology), Head of Chair "Psychologies of Labor and Entrepreneurship"
A.A. Galiullina, senior lecturer of Chair "Developmental Psychology and Physiology"
Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)

Keywords: suicidal behavior; psycho-emotional health of teenagers; psychodiagnostics; psycho-correction; psychoprophylaxis; awareness-building; teenagers adaptation.

Abstract: The paper considers the topical issue of psycho-emotional health of teenagers and early recognition of teenagers belonging to a suicidal behavior risk group. The paper covers the problems of prophylaxis, psychological correction and psycho-emotional health of the risk group teenagers and such issues of awareness-building activities among adults, parents and teaching staff as the psychological markers of adolescence age, the relationship between parents and children. The authors provide recommendations on prophylaxis of suicides among teenagers.

Inadequate attention to the problem of emotional well-being at the early stages of a personality development leads to the risk of teenagers' disadaptation. Early and high quality diagnostics of psycho-emotional health of children allows taking adequate corrective actions to prevent undesirable tendencies in a personality development, various abnormal behavior forms, and the problems in school and out-of-school activities of teenagers, including suicidal behavior. For the purpose of early recognition of teenagers bent on self-destruction, the authors carried out an experiment that is considered in this paper. The received experience will be useful for the experts in developmental psychology and pedagogy, parents and supervising teachers.

НАШИ АВТОРЫ

Албегова Диана Умаровна, аспирант кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Республика Северная Осетия – Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Александрова Елена Владимировна, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономического анализа и статистики.
Адрес: Ижевская государственная сельскохозяйственная академия, 426069, Россия, Удмуртская Республика, г. Ижевск, ул. Студенческая, 11.
E-mail: elena19719@rambler.ru

Алексеева Елена Васильевна, магистрант.
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 677016, Россия, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Кулаковского, 48, каб. 278.
E-mail: alekseevaelena.ea@gmail.ru

Амбалова Светлана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Антонова Ирина Владамировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Алгебра и геометрия».
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
E-mail: I.Antonova2@tltsu.ru

Баскаев Борис Алиханович, старший преподаватель кафедры спортивных игр и медико-биологических дисциплин факультета физической культуры и спорта.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Бекоева Марина Ивановна, доцент кафедры педагогики и психологии.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Бесаева Аза Герсановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии педагогического факультета.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Республика Северная Осетия – Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Блинов Леонид Викторович, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Теория и методика педагогического и дефектологического образования».
Адрес: Дальневосточный государственный гуманитарный университет, 680000, Россия, Хабаровск, ул. Карла Маркса, 68.
E-mail: astrax@list.ru

Брагина Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология».
Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 432700, Россия, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, 4.
Тел.: +79093572933
E-mail: bragina24@ mail.ru

Бузоев Александр Сергеевич, старший преподаватель кафедры физического воспитания факультета физической культуры и спорта.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Буравлева Наталья Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования.
Адрес: Томский государственный педагогический университет, 634041, Россия, г. Томск, пр-т Комсомольский, 75.
Тел.: (3822) 52-00-59
E-mail: buravljova-nata-bn@rambler.ru

Валиева Зема Ираклиевна, кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики и психологии.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Васильева Лидия Николаевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Телекоммуникационные системы и технологии».
Адрес: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», 428015, Россия, г. Чебоксары, пр. Московский, 15.
E-mail: OLN2404@mail.ru

Володева Александра Александровна, аспирант кафедры педагогики и психологии.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Республика Северная Осетия – Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Галиуллина Алита Александровна, старший преподаватель кафедры «Психология развития и психофизиологии».
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, 42.
Тел.: (843) 231-92-90
E-mail: meganom07@mail.ru

Гогицаева Ольга Урусбековна, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры педагогики и психологии.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 362025, РСО – Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Голушко Татьяна Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Гуманитарные и естественнонаучные дисциплины».
Адрес: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 392008, г. Тамбов, Моршанское шоссе, 14 А.
E-mail: tat-golushko@yandex.ru

Грицай Наталия Богдановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Биология».
Адрес: Ровенский государственный гуманитарный университет, 33003, Украина, Ровно, улица Остафова, 31.
E-mail: grynat1104@ukr.net

Гузева Мария Владимировна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий.
Адрес: Северо-Кавказский федеральный университет, 355009, Россия, Ставрополь, ул. Пушкина, 1.
E-mail: Guzeva_Mar@mail.ru

Демченкова Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Алгебра и геометрия».
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
E-mail: ndemchenkova@yandex.ru

Джатиев Олег Борисович, соискатель кафедры педагогики и психологии.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Джиоева Галина Хазбиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Джусоева Клавдия Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики начального и дошкольного обучения.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Республика Северная Осетия – Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Ершова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия».
Адрес: Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, 455000, Россия, Магнитогорск, пр. Ленина, 38.
E-mail: ovyr_58@mail.ru

Карманчиков Александр Иванович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеинженерных дисциплин.
Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, Удмуртская Республика, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корпус 6, к. 8А.
E-mail: karmai@bk.ru

Катуржевская Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика и технологии дошкольного и начального образования».
Адрес: Армавирская государственная педагогическая академия, 352901, Россия, Армавир, ул. Р. Люксембург, 159.
E-mail: 22.05@bk.ru

Климанова Наталья Георгиевна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой «Психология труда и предпринимательства».
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, 42.
Тел.: (843) 231-92-90
E-mail: klimanova@ieml.ru

Колесова Анастасия Гаврильевна, магистрант.
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 677016, Россия, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Кулаковского, 48, каб. 278.
E-mail: nastyakol93@mail.ru

Колодезникова Сардаана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент.
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 677016, Россия, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Кулаковского, 48, каб. 278.
E-mail: kolsar@mail.ru

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания.
Адрес: Саратовский государственный университет, 410012, Россия, Саратов, ул. Астраханская, 83.
E-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru

Кочисов Валерий Константинович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии педагогического факультета.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 362025, Республика Северная Осетия – Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Кыбальная Неля Анатолиевна, соискатель.
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, Черкассы, бульвар Шевченко, 81.
E-mail: nkybalna@gmail.com

Леушина Елена Александровна, ассистент кафедры внутренних болезней. Адрес: Кировская государственная медицинская академия Минздрава России, 610998, Россия, Киров, ул. Карла Маркса, 112.
E-mail: lenalexandrovna@yandex.ru

Леушина Наталья Алексеевна, педагог начальных классов.
Адрес: Нагорская средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов, 613260, Россия, пгт. Нагорск, ул. Советская, 169.
E-mail: mnatali64@yandex.ru

Малиева Залина Колумбовна, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры педагогики и психологии.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Мерлина Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Дискретная математика и информатика».
Адрес: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», 428015, Россия, г. Чебоксары, пр. Московский, 15.
E-mail: merlina@cbx.ru

Мишурина Ольга Алексеевна, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия».
Адрес: Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, 455000, Россия, г. Магнитогорск, пр. Ленина, 38.
E-mail: olegro74@mail.ru

Муллина Эльвира Ринатовна, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия».
Адрес: Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, 455000, Россия, г. Магнитогорск, пр. Ленина, 38.
E-mail: e.mullina@inbox.ru

Павлова Жанна Григорьевна, старший преподаватель кафедры «Информационные системы и технологии».
Адрес: Хабаровская государственная академия экономики и права, 680042, Россия, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 134.
E-mail: gzhg30@mail.ru

Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, профессор.
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 677016, Россия, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. П. Морозова, 2.
E-mail: platonova_raisa@mail.ru

Попов Евгений Сабирович, аспирант кафедры педагогики.
Адрес: Мурманский государственный гуманитарный университет, 183038, Россия, Мурманск, улица Егорова, дом 15.
E-mail: jay121@mail.ru

Родионова Наталья Ильинична, учитель химии.
Адрес: Гимназия № 53, 455000, Россия, г. Магнитогорск, ул. Ленинградская, 10 А.
E-mail: nir_54@mail.ru

Рустамова Самира Камандир кызы, старший преподаватель кафедры физики.
Адрес: Гянджинский государственный университет, Азербайджан, Гянджа, проспект Шаха Исмаила Хатаи, 1000.
E-mail: rustamova24.66@mail.ru

Светлова Наталия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика и информатика».
Адрес: Чувашский филиал Московского гуманитарно-экономического института, 428005, Россия, г. Чебоксары, ул. Гражданская, 85.
E-mail: svetlovani@mail.ru

Сидакова Нелли Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: nelly@solt.ru

Слипчук Валентина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Медицинская и общая химия».
Адрес: Национальный медицинский университет имени А.А. Богомольца, 01601, Украина, г. Киев, бульвар Шевченка, 13.
E-mail: vslepchuk@mail.ru

Стогниева Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английского языка для экономических и математических дисциплин.
Адрес: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 119043, Россия, г. Москва, ул. Шаболовка, 26, к. 4340.
E-mail: 2507794@mail.ru

Суворова Карина Рафаильевна, преподаватель кафедры «Психология», аспирант Уральского государственного педагогического университета.
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет имени М. Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86.
E-mail: karaf84@mail.ru

Техти Вало Ладоевич, соискатель кафедры педагогики и психологии.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Торхова Елена Константиновна, старший преподаватель кафедры общеинженерных дисциплин.
Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, Удмуртская Республика, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, к. 8А.
E-mail: atorhov@gmail.com

Федорова Христина Александровна, магистрант.
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 677016, Россия, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Кулаковского, 48, каб. 278.
E-mail: tinfedorova@mail.ru

Хубецов Алан Михайлович, старший преподаватель кафедры спортивных игр и медико-биологических дисциплин факультета физической культуры и спорта.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Цехмистер Ярослав Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор.
Адрес: Национальный медицинский университет имени А.А. Богомольца, 01601, Украина, г. Киев, бульвар Шевченка, 13.
E-mail: ya.tsekhmister@gmail.com

Цораева Фатима Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного обучения.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Республика Северная Осетия – Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Чупрова Лариса Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия».
Адрес: Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, 455000, Россия, Магнитогорск, пр. Ленина, 38.
E-mail: lvch67@mail.ru

Шамаева Нелли Павловна, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики.
Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, Удмуртская Республика, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, к. 118 А.
E-mail: nelli6016@gmail.com

Шишкина Виктория Авенировна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Изобразительное искусство».
Адрес: Дальневосточный государственный гуманитарный университет, 680000, Россия, г. Хабаровск, ул. К. Маркса, 68.
E-mail: Shish15@yandex.ru

Шуляр Василий Иванович, кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный учитель Украины.
Адрес: Николаевский областной институт последипломного педагогического образования, 54001, Украина, г. Николаев, ул. Адмиральская, 4 А.
E-mail: vshuliar@ukr.net

Юрловская Иллона Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики.
Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362000, Россия, г. Владикавказ, ул. К. Маркса, 36.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Юсупова Гузель Валимухметовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология».
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, 42.
Тел.: (843) 279-54-70
E-mail: gyusupova@ieml.ru

Яковлева Елена Людвиговна, доктор философских наук, кандидат культурологии, профессор кафедры «Философия».
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, 42.
E-mail: mifoigra@mail.ru

OUR AUTHORS

Albegova Diana Umarovna, postgraduate student of chair of pedagogy and psychology.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Aleksandrova Elena Vladimirovna, PhD (Economics), assistant professor of chair of economic analysis and statistics.
Address: Izhevsk State Agricultural Academy, 426069, Russia, Udmurt Republic, Izhevsk, Studencheskaya Street, 11.
E-mail: elena19719@rambler.ru

Alekseeva Elena Vasilievna, graduate student.
Address: M.K. Ammosov North-Eastern Federal University in Yakutsk, 677016, Russia, the Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, Kulakovskiy Street, 48, office 278.
E-mail: alekseevaelena.ea@gmail.ru

Ambalova Svetlana Alekseevna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of pedagogy and psychology of Psychology and education faculty.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Antonova Irina Vladimirovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Algebra and Geometry".
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
E-mail: I.Antonova2@tltsu.ru

Baskaev Boris Alikhanovich, senior lecturer of Chair of Sports and biomedical disciplines of the Faculty of physical education and sport.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Bekoeva Marina Ivanovna, assistant professor of chair of pedagogy and psychology.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Besaeva Aza Gersanovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of chair of psychology and pedagogy of Pedagogy faculty.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, the Republic of North Ossetia – Alania, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Blinov Leonid Viktorovich, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor of Chair "Theory and methods of teaching and defectology education".
Address: Far East State Humanities University, 680000, Russia, Khabarovsk, Karl Marks Street, 68.
E-mail: astrax@list.ru

Bragina Elena Aleksandrovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair "Psychology".
Address: Ulyanovsk I.N. Ulyanov State Pedagogical University, 432700, Russia, Ulyanovsk, Square of the 100th anniversary of the birth of V.I. Lenin, 4.
Tel.: +79093572933
E-mail: bragina24@ mail.ru

Buravliova Natalia Anatolievna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair "Psychological and pedagogical education".
Address: Tomsk State Pedagogical University, 634041, Russia, Tomsk, Komsomolski Prospect, 75.
Tel.: (3822) 52-00-59
E-mail: buravljova-nata-bn@rambler.ru

Buzoev Aleksandr Sergeevich, senior lecturer of Chair of physical education of the Faculty of physical education and sport.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Chuprova Larisa Vasilievna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Chemistry".
Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Prospect, 38.
E-mail: lvch67@mail.ru

Demchenkova Natalia Anatolievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair "Algebra and Geometry".
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
E-mail: ndemchenkova@yandex.ru

Dzhatiev Oleg Borisovich, applicant of the Chair of pedagogy and psychology.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, the Republic of North Ossetia – Alania, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Dzhioeva Galina Khazbievna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of pedagogy and psychology.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Dzhusoeva Klavdiya Grigorievna, PhD (Philology), assistant professor of Chair of Primary and pre-school education methods.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, the Republic of North Ossetia – Alania, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Fedorova Khristina Aleksandrovna, graduate student.
Address: M.K. Ammosov North-Eastern Federal University in Yakutsk, 677016, Russia, the Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, Kulakovskiy Street, 48, office 278.
E-mail: tinfedorova@mail.ru

Galiullina Alita Aleksandrovna, senior lecturer of Chair "Developmental Psychology and Physiology".
Address: Institute of Economics, Management and Law, 420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42.
Tel.: (843) 231-92-90
E-mail: meganom07@mail.ru

Gogitsaeva Olga Urusbekovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of inter-faculty chair of pedagogy and psychology.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, the Republic of North Ossetia –Alania, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Golushko Tatiana Konstantinovna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair "Humanitarian and science disciplines".
Address: Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 392008, Tambov, Morshanskoe Shosse, 14 A.
E-mail: tat-golushko@yandex.ru

Gritsai Nataliya Bogdanovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Biology".
Address: Rivne State University of Humanities, 33003, Ukraine, Rivne, Ostafov Street, 31.
E-mail: grynat1104@ukr.net

Guzeva Mariya Vladimirovna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of pedagogy and educational technologies.
Address: North-Caucasus Federal University, 355009, Russia, Stavropol, Pushkin Street, 1.
E-mail: Guzeva_Mar@mail.ru

Karmanchikov Aleksandr Ivanovich, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of general engineering disciplines.

Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Udmurt Republic, Izhevsk, Universitetskaya Street, 1, building 6, office 8A.
E-mail: karmai@bk.ru

Katurzhevskaya Olga Vasilievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair "Pedagogy and technologies of preschool and primary education".
Address: Armavir State Pedagogical Academy, 352901, Russia, Armavir, R. Luxembourg Street, 159.
E-mail: 22.05@bk.ru

Khubetsov Alan Mikhailovich, senior lecturer of Chair of Sports and biomedical disciplines of the Faculty of physical education and sport.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Klimanova Natalya Georgievna, PhD (Psychology), Head of Chair "Psychologies of Labor and Entrepreneurship".
Address: Institute of Economics, Management and Law, 420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42.
Tel.: (843) 231-92-90
E-mail: klimanova@ieml.ru

Kochisov Valeriy Konstantinovich, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Chair of psychology and pedagogy of Pedagogy faculty.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, the Republic of North Ossetia – Alania, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Kolesova Anastasia Gavrilievna, graduate student.
Address: M.K. Ammosov North-Eastern Federal University in Yakutsk, 677016, Russia, the Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, Kulakovskiy Street, 48, office 278.
E-mail: nastyakol93@mail.ru

Kolodeznikova Sardaana Ivanovna, PhD (Pedagogy), Associate Professor.
Address: M.K. Ammosov North-Eastern Federal University in Yakutsk, 677016, Russia, the Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, Kulakovskiy Street, 48, office 278.
E-mail: kolsar@mail.ru

Kondaurova Inessa Konstantinovna, PhD (Pedagogicy), Associate Professor, Head of Chair of mathematics and methods of teaching.
Address: Saratov State University, 410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya Street, 83.
E-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru

Kybalnaya Nelia Anatolievna, applicant.
Address: Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, 18031, Ukraine, Cherkasy, Shevchenko Boulevard, 81.
E-mail: nkybalna@gmail.com

Leushina Elena Aleksandrovna, assistant of Chair of Internal Diseases.
Address: Kirov State Medical Academy under the Public Health Ministry, 610998, Russia, Kirov, Karl Marks Street, 112.
E-mail: lenalexandrovna@yandex.ru

Leushina Natalya Alekseevna, primary school teacher.
Address: Nagorsk secondary school with advanced study of certain subjects, 613260, Russia, Nagorsk, Sovetskaya Street, 169.
E-mail: mnatali64@yandex.ru

Malieva Zalina Kolumbovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of inter-faculty Chair of pedagogy and psychology.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Merlina Nadezhda Ivanovna, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor of Chair "Discrete mathematics and computer sciences".
Address: Chuvash I.N. Ulyanov State University, 428015, Russia, Cheboksary, Moskovsky Prospekt, 15.

E-mail: merlina@cbx.ru

Mishurina Olga Alekseevna, PhD (Engineering), assistant professor of Chair "Chemistry".
Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Prospect, 38.
E-mail: olegro74@mail.ru

Mullina Elvira Rinatovna, PhD (Engineering), assistant professor of Chair "Chemistry".
Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Prospect, 38.
E-mail: e.mullina@inbox.ru

Pavlova Zhanna Grigorievna, senior lecturer of Chair "Information systems and technologies".
Address: Khabarovsk State Academy of Economics and Law, 680042, Russia, Khabarovsk, Tikhookeanskaya Street, 134.
E-mail: gzhg30@mail.ru

Platonova Raisa Ivanovna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor.
Address: M.K. Ammosov North-Eastern Federal University in Yakutsk, 677016, Russia, the Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, P. Morozov Street, 2.
E-mail: platonova_raisa@mail.ru

Popov Evgeny Sabirovich, postgraduate student of Chair of pedagogy.
Address: Murmansk State Humanities University, 183038, Russia, Murmansk, Egorov Street, 15.
E-mail: jay121@mail.ru

Rodionova Natalya Ilyinichna, teacher of chemistry.
Address: Gymnasium No. 53, 455000, Russia, Magnitogorsk, Leningradskaya Street, 10 *A*.
E-mail: nir_54@mail.ru

Rustamova Samira Kamandir kyzy, senior lecturer of Chair of Physics.
Address: Ganja State University, Azerbaijan, Ganja, Shah Ismayil Khetayi Prospect, 1000**.**
E-mail: rustamova24.66@mail.ru

Shamaeva Nelli Pavlovna, PhD (Economics), assistant professor of chair of economics.

Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Udmurt Republic, Izhevsk, Universitetskaya Street, 1, building 6, office 118 A.
E-mail: nelli6016@gmail.com

Shishkina Viktoriya Avenirovna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Professor of Chair of Fine Arts.
Address: Far-Eastern State Humanities University, 680000, Russia, Khabarovsk, K. Marks Street, 68.
E-mail: Shish15@yandex.ru

Shuliar Vasiliy Ivanovich, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Honoured Teacher of Ukraine.
Address: Mykolaiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, 54001, Ukraine, Mykolaiv, Admiralskaya Street, 4 A.

E-mail: vshuliar@ukr.net

Sidakova Nelly Valentinovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Foreign Languages".
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: nelly@solt.ru

Slipchuk Valentina Leonidovna**,** PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Medical and general chemistry".
Address: A.A. Bogomolets National Medical University, 01601, Ukraine, Kyiv, Boulevard Shevchenko.
E-mail: vslepchuk@mail.ru

Stognieva Olga Nikolaevna, PhD (Pedagogy), senior lecturer of Chair of the English Language for Economic and Mathematical Disciplines.
Address: National Research University "Higher School of Economics", 119043, Russia, Moscow, Shabolovka Street, 26, office 4340.
E-mail: 2507794@mail.ru

Suvorova Karina Rafailyevna, teacher of chair "Psychology", postgraduate student of Ural State Pedagogical University.
Address: North Kazakhstan M. Kozybayev State University, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, Pushkin Street, 86.
E-mail: karaf84@mail.ru

Svetlova Nataliya Ivanovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Mathematics and computer sciences”.
Address: Chuvash Branch of Moscow Humanitarian and Economics Institute, 428005, Russia, Cheboksary, Grazhdanskaya Street, 85.
E-mail: svetlovani@mail.ru

Tekhti Valo Ladoevich, applicant of Chair of pedagogy and psychology.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Torkhova Elena Konstantinovna, senior lecturer of Chair of general engineering disciplines.
Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Udmurt Republic, Izhevsk, Universitetskaya Street, 1, building 6, office 8A.
E-mail: atorhov@gmail.com

Tsekhmister Yaroslav Vladimirovich, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, First vice-rector.
Address: A.A. Bogomolets National Medical University, 01601, Ukraine, Kyiv, Boulevard Shevchenko.
E-mail: ya.tsekhmister@gmail.com

Tsoraeva Fatima Nikolaevna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of primary and preschool education.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, the Republic of North Ossetia – Alania, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Valieva Zema Iraklievna, PhD (Pedagogy), doctoral candidate of chair of pedagogy and psychology
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, the Republic of North Ossetia – Alania, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Vasilieva Lidiya Nikolaevna, PhD (Pedagogy), senior lecturer of Chair “Telecommunication systems and technologies”.
Address: Chuvash I.N. Ulyanov State University, 428015, Russia, Cheboksary, Moskovsky Prospekt, 15.

E-mail: OLN2404@mail.ru

Volodeva Aleksandra Aleksandrovna, postgraduate student of chair of pedagogy and psychology.
Address: K.L. Khetagurov North Ossetian State University, 362025, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Yakovleva Elena Ludvigovna, Doctor of Sciences (Philosophy), PhD (Culturology), Professor of Chair “Philosophy”.
Address: Institute of Economics, Management and L**a**w, 420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42.
E-mail: mifoigra@mail.ru

Yershova Olga Viktorovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Chemistry”.
Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Prospect, 38.
E-mail: ovyr_58@mail.ru

Yurlovskaya Illona Aleksandrovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of pedagogy.
Address: North Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K. Marks Street, 36.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Yusupova Guzel Valimukhmetovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “General Psychology”.
Address: Institute of Economics, Management and Law, 420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42.
Tel.: (843) 279-54-70
E-mail: gyusupova@ieml.ru